

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA FRANCESA



CONTEXTES DE LIAISON ET FLE:

PRODUCTIVITÉ DES POSITIONS /ʔ /, /t/, /n/ ET /z/

TESIS DOCTORAL DE:

**MARÍA LUISA FERNÁNDEZ ECHEVARRÍA**

DIRIGIDA POR:

**BERNARD LAKS**

Madrid, 2013

UNIVERSITÉ PARIS OUEST NANTERRE LA DÉFENSE

ÉCOLE DOCTORALE 139 : CONNAISSANCE, LANGAGE, MODÉLISATION

LABORATOIRE MoDYCo (UMR 7114)

---

**CONTEXTES DE LIAISON ET FLE :  
PRODUCTIVITÉ DES POSITIONS  
/ʔ/, /t/, /n/ et /z/**

Thèse de doctorat en cotutelle présentée par  
María-Luisa FERNÁNDEZ ECHEVARRÍA (Avril 2013)

Discipline : Sciences du Langage

Sous la direction de Bernard LAKS  
Cotutelle : Alvaro ARROYO

**Composition du jury :**

- M. Alvaro ARROYO, Directeur de thèse, Professeur d'enseignement supérieur, Universidad Complutense de Madrid.
- M. Manuel BRUÑA, Rapporteur du jury, Professeur d'enseignement supérieur, Universidad de Sevilla.
- M. Jacques DURAND, Président du jury, Professeur des universités, Université Toulouse 2 - Le Mirail.
- M. Bernard M. LAKS, Directeur de thèse, Professeur des universités, Université Paris Ouest Nanterre-La Défense.



**À Angel, Angela Alonso parce que *le crocodile croque Odile...***  
**[R.Queneau]**



## REMERCIEMENTS

Il est des rencontres qui méritent de longs mois de travail :

-merci donc à mon directeur de thèse Bernard Laks, toujours présent pour me tirer de toutes sortes d'impasses depuis ce premier rendez-vous avec l'éphémère Géraldine Mallet ; merci pour la simplicité de leur geste de « bienvenue à l'équipe ». Ce fut le point de départ d'une démarche passionnante qui *commence aujourd'hui* ;

-merci aussi à Ilie Valutescu qui, loin de là, révéla le mot magique et m'apprit à vouloir voir les choses autrement ;

-merci aux élèves de la EOI de Jesús Maestro qui ont participé de façon enthousiaste à une expérience dont ils ne pouvaient pas comprendre les objectifs ; à mes collègues qui ont dû supporter des manques et des inquiétudes : vos mots de soutien en sont encore plus chaleureux ; et merci à son directeur Armando de León-Sotelo qui a rendu possibles de nombreux déplacements - délicats à gérer - mais sans lesquels ce projet n'aurait pas abouti. Merci aussi à l'encadrement de Paris X, à Myriam Djedi et à Aurélie Levy-Peterschmitt qui sont venues à bout de nombre de détresses dans mes allées impromptues à leur bureau ;

-un grand merci à Alvaro Arroyo, co-directeur qui a reconduit jusqu'au bout une mission bien compliquée ; et à Jacques Durand qui m'honore ayant accepté d'être le rapporteur rigoureux d'une thèse qui évoluait en parallèle des journées PFC dont il était, à son insu, le repère visuel ;

-merci enfin au professeur Bruña qui a accepté d'être mon autre rapporteur depuis Séville, lieu de naissance d'un des premiers grands grammairiens espagnols, Antonio de Nebrija. Pour ces trois derniers, membres de mon jury, les citations de la page suivante que j'ai apprécies au hasard de la recherche.

Finalement et en guise d'ERRATA, toute ma reconnaissance pour le travail consciencieux et la disponibilité généreuse de Michèle Berger qui partage ma passion pour la langue française. Elle a tracé *une dernière ligne droite* sur mon manuscrit ; référence aussi à Atanas Tchobanov puisque, pour les mêmes raisons que lui, je prononce mon exécution en pensant à vous quand j'écris nous et... j'orthographe en conséquence.

## GRAMÁTICA DE LA LENGUA CASTELLANA

Antonio de Nebrija<sup>1</sup>

« Que por sí mismas tienen boz sin se mezclar con otras letras porque las vocales suenan por sí no hiriendo alguno de los instrumentos con que se forman las consonantes, mas solamente colocando el espíritu por lo angosto de la garganta, y formando diversidad dellas en la figura de la boca.

« ...porque no pueden sonar sin herir las vocales ; Que la consonante es letra, la qual se forma en tal parte de la boca que no se puede pronunciar sin ayuda de alguna vocal, y por eso se llama consonante, porque suena con otra letra vocal, como la *b* no puede sonar sin la ayuda de la *e* »

« Mudas se dizen aquellas, porque en comparación con las vocales no tienen sonido alguno » ; « que la muda es letra que se forma en tal parte de la boca que ni poco ni mucho puede sonar por estar cerrados los lugares por donde auía de salir aquella boz, como la *b* y la *p* que no pueden por sí sonar por estar los beços apretados ; la *t* y la *d* por estar la lengua atraesada entre las helgueduras de los dientes : la *c* y la *g* por estar la campanilla traesada en el gargauero »

« La *p ph b* suenan expediendo la boz, después de los beços apretados más o menos, la *p* suena limpia de aspiración ; la *ph* espessa ; la *b*, en medio, porque comparada a la *ph* es sotil, comparada a la *p* es gruessa. La *m* suena en aquel mesmo lugar ; mas, por sonar hazia dentro, suena escuro, maior mente, como dize Plinio, en fin de la diciones »

« Que la semivocal es letra, la qual se forma en tal parte de la boca que, aunque no suena tanto como la vocal, suena más que la muda, y por esso se llama assí, como la *l, n, r, s*, las quales estando abiertos aquellos lugares donde se formauan las mudas, estando cerrados, e hiriendo la lengua en ciertos lugares del paladar, en alguna manera suenan »

« Si en alguna dición caiere una consonante entre dos vocales, siempre la arrimaremos a la vocal siguiente, salvo si aquella dición es compuesta, por que entonces daremos la consonante a la vocal cuia era antes dela composición.

« En el castellano nunca pueden estar antes de la vocal mas de dos consonantes... cuando bolvemos de latin en romance las diciones que comiençan en tres consonantes i algunas vezes las que tienen dos, anteponemos *e* : « escribo » → *escrivo*, « estratum » → *estado*,  
« snaragdys » → *esmeralda*. »

---

<sup>1</sup> Quilis (1989, pp. 50-58)

# RÉSUMÉ

CONTEXTES DE LIAISON ET FLE. PRODUCTIVITÉ DES POSITIONS : /ʔ/, /t/, /n/ et /z/

## 1) Utilisation des corpus oraux en FLE.

On postule une unité minimale d'information syntaxique qui opère dans les situations d'interaction communicative. Au niveau macro-syntaxique, cette unité informe la syllabe proéminente. Des positions linéarisées sont décrites pour comparer les syllabations concurrentes.

Sur cette base, le gabarit syllabique opératif dans l'interlangue de l'apprenant peut être modifié par la présentation d'un modèle alternatif. Les productions déviantes constatées dans les corpus (intra-langue) justifient l'intervention d'un didacticien-tuteur et la formulation de règles établissant des rapports phonologiques entre la syllabation erratique et une syllabation modèle.

## 2) Les ressources.

Les enregistrements de corpus oraux suivant le protocole PFC (Durand, Laks & Lyche, 2002/2009), permettent de répertorier les contextes de liaison de 14 informateurs de niveau B1/B2 apprenants de FLE à Madrid. En lecture les liaisons sont classées selon les analyses disponibles du texte PFC conçu pour étudier la variation chez des francophones.

Les transcriptions orthographiques des conversations ont été réalisées par un transcripateur du sous projet IPFC (Detey, et al. 2010) qui vise l'alignement et le traitement de corpus oraux de locuteurs non francophones.

## 3) Traitement de données et perspectives.

Trois notations (lecture, conversation, prosodie) marquent les productions pour analyse. Leur élaboration s'inspire de la méthodologie appliquée en acquisition du français L1 (Chevrot, Dugua & Fayol, 2008) et repèrent les consonnes parasites, omissions et erreurs à distance. Des critères prosodiques sont proposés pour reconstruire la syntaxe par l'élaboration d'exercices correctifs.

-----

Mots clé (ordre alphabétique).

FLE, corpus oraux, macro-syntaxe, phonologie, prosodie, syllabe proéminente.



## SUMMARY

« FRENCH LIAISON » CONTEXTS AND FFL. PRODUCTIVE POSITIONS: / ʔ /, / t /, / n / and / z /

### 1) Using speech corpora in FFL.

We postulate a minimal syntactical informed unit in **communicative interaction**. On **macro-syntactical** level, this syntactical unit informs **prominent syllables**. **Linear positions** are then described in order to compare syllabification competitors. Operative syllabic template in learner's interlanguage can then be modified by presentation of an alternative model. Deviant productions identified in corpora (**intra-language**) justify **action-oriented learning** by tutors and elaboration of rules to describe phonological relations between erratic syllabification and other syllabification models.

### 2) Resources.

Corpora have been recorded according to the PFC protocol (Durand, Laks & Lyche, 2002/2009). Inventory of « Liaison » contexts for reading and conversation have been compiled on 14 informants (level B1/B2) tested in Madrid. In reading, liaisons have been classified according to the available PFC reading analyses over French speakers studies in linguistic variation.

Conversational orthographic transcriptions were conducted by a transcriber of IPFC (Detey, et al., 2010). This subproject deals with alignment, treatment and study of non-French speakers oral corpora.

### 3) Data Processing and perspectives.

Three notations (reading, conversation, prosody) classify productions to be analyzed. They are inspired in corpora L1 acquisition processing (Chevrot, Dugua & Fayol, 2008) where parasite consonants, omissions and mistakes « in distance » are concerned. Prosodic criteria are put forward to rebuild syntax structures and to elaborate corrective exercises.

-----

#### Keywords :

FFL, oral corpora, Macro-syntax, phonology, prosody, prominent syllable.

# RESUMEN

CONTEXTOS DE ENLACE (LIAISON) Y FLE.  
PRODUCTIVIDAD DE LAS POSICIONES : /ʔ/, /t/, /n/ y /z/

## 1) Los corpus orales en FLE.

Postulamos una unidad mínima de información sintáctica que opera en situaciones de interacción comunicativa. En el nivel macro-sintáctico, esta unidad transmite información a la sílaba prominente. Se describen posiciones lineales para comparar tipos de silabación concurrentes.

Sobre esta base, podemos modificar la plantilla silábica operativa en la interlengua del estudiante de FLE con la presentación de un modelo de sílaba alternativo. Las producciones erráticas de los corpus (intra-lengua) justifican la intervención de un pedagogo-tutor y la formulación de reglas que establezcan relaciones fonológicas entre la silabación errática y un modelo de silabación alternativo.

## 2) Recursos.

El estudio de grabaciones de corpus orales de acuerdo con el protocolo PFC (Durand, Laks & Lyche, 2002/2009) permite establecer un repertorio de contextos de enlace (liaison) de 14 informadores de nivel B1/B2 estudiantes de FLE en Madrid. En lectura los enlaces (liaisons) se clasificaron con los criterios del texto PFC elaborado para estudiar la variación lingüística en francófonos.

Las transcripciones ortográficas de las conversaciones se efectuaron gracias a un transcriptor del sub-proyecto IPFC (Detey, et al., 2010) que tiene como objetivo el análisis y procesamiento de corpus orales de locutores no francófonos.

## 3) Procesamiento de datos y perspectivas.

Tres anotaciones (lectura, conversación y prosodia) sirven para el análisis de las producciones. Se inspiran en metodologías aplicadas en adquisición de las L1 (Chevrot, Dugua & Fayol, 2008) y señalan consonantes parásitas, omisiones y errores a distancia. Se proponen criterios prosódicos para reconstruir la sintaxis gracias a la elaboración de ejercicios correctivos.

-----

Palabras clave :

FLE, fonología, corpus orales, macro-sintaxis, prosodia, sílaba prominente.



# Table des matières

REMERCIEMENTS.....	5
RÉSUMÉS (FRANÇAIS-ANGLAIS-ESPAGNOL).....	7-8-9
TABLE DE MATIÈRES.....	11
INDEX FIGURES ET TABLEAUX.....	17
INTRODUCTION .....	21
 <b>PREMIÈRE PARTIE : ANALYSE DES LECTURES (Morphophonologie).....</b>	<b>43</b>
 <b>CHAPITRE I : STATUT DE LA CONSONNE DE LIAISON EN FLE. COMPORTEMENT DES CODAS EN LECTURE DE TEXTE.....</b>	<b>45</b>
I.1 AUTOUR DE L'ANALYSE PROSODIQUE DU TEXTE PFC.....	49
I.2 LES CONDITIONS DE L'EXPÉRIENCE.....	54
I.3 DES MUETTES ET MUETS ET AUTRES ÉCUEILS DIDACTIQUES EN FLE.....	62
I.4 ÉVALUATION DE LA PERFORMANCE : LA RECONSTRUCTION DES GROUPES DE SENS PAR L'ANALYSE DES PRODUCTIONS ERRATIQUES, UN PARTI PRIS MÉTHODOLOGIQUE.....	68
I.5 SYLLABATION DANS LES CORPUS ORAUX, L'AU-DELÀ DE L'ACQUISITION ?.....	75
I.5.1. SQUELETTES ET GRILLES ACCENTUELLES.....	78
I.6 DE LA SYLLABE ÉMERGENTE OU LA DICTATURE DES CORPUS.....	91
I.7 INTERPRÉTATION DES PHÉNOMÈNES DE SANDHI DANS LES CORPUS : LIAISON ET/OU ? ENCHAÎNEMENT .....	93
I.8 CONCLUSIONS DU CHAPITRE 1. CENTRATION SUR L'APPRENANT : LES NOTATIONS NÉCESSAIRES SUR CORPUS.....	97
 <b>CHAPITRE II : INFLUENCE DU GABARIT SYLLABIQUE ÉCRIT SUR LES MARQUEURS MORPHO-PHONOLOGIQUES DE GENRE ET DE NOMBRE.....</b>	<b>99</b>
II.1 PREMIERS PAS DANS L'INTRA-LANGUE : ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES.....	101
II.2 EXPLOITATION DIDACTIQUE DES CONTEXTES DE LIAISON.....	106
II.3. LA SYLLABE ORALE EN FLE : LA NOTION DE SQUELETTE DANS L'ANALYSE AUTO-SEGMENTALE.....	111
II.4 DES PRINCIPES ORTHO-PHONOLOGIQUES AUX PARAMÈTRES	

AUTO-SEGMENTAUX .....	113
II.4.1 EXEMPLES D'APPLICATION DES RÈGLES ORTHO-PHONOLOGIQUES 1 ET 2 : LE GENRE.....	113
II.4.1.1 EXEMPLES DE GRAMMATICALISATION EN FRANÇAIS / LIAISON EN FRANÇAIS.....	116
II.4.1.2 INTERPRÉTATION PHONOLOGIQUE DES DONNÉES .....	118
II.4.1.3. QUELQUES PRÉCISIONS THÉORIQUES SUR LE RAPPORT ÉPENTHÈSE – EXTRA-MÉTRICITÉ.....	121
II.4.2 EXEMPLES D'APPLICATION DES RÈGLES ORTHO-PHONOLOGIQUES 4 ET 5 : LE NOMBRE.....	122
II.4.3 CONSIDÉRATIONS FINALES SUR L'ANALYSE DE L'INTRA-LANGUE.....	126
2.5 CONCLUSION : DES SIGNES COMME INDICES .....	130
<b>CHAPITRE III : L'ORTHO-PHONOLOGIE : EXEMPLES D'EXERCICES POUR L'ÉBAUCHE D'UNE GRAMMAIRE HARMONIQUE DU FRANÇAIS.....</b>	<b>139</b>
III.1 LES EXERCICES POUR LA RECONSTRUCTION DE LA SYNTAXE DANS L'ÉNONCÉ.....	141
III.1.1 LE GENRE : LE CAS DE L'ADJECTIF ANTÉPOSÉ MASCULIN.....	148
III.1.2 LE GENRE : LE CAS DE L'ADJECTIF FÉMININ (ANTÉPOSÉ OU POSTPOSÉ).....	149
III.1.3 LE GENRE : LA MORPHOLOGIE FONCTIONNELLE DANS L'EXPRESSION DE LA NATIONALITÉ ET DE LA PROFESSION.....	150
III.1.4 LES GROUPES PROSODIQUES .....	151
III.1.4.1 LE CAS DES NASALES.....	151
III.1.4.2 REGISTRE : DOUBLETS ÉTYMOLOGIQUES ET EXPRESSION NUANCÉE.....	154
III.1.4.3 LES MODALITÉS DU DISCOURS, LE POINT DE VUE DE L'ORAL.....	155
III.1.5 LE VERBE, LE SUJET ET LES SATELLITES.....	157
III.1.6 LE NOMBRE : FORMALISATION SUR CODA RYTHMIQUE (G ↔ D).....	159
III.1.7 DES CHIFFRES ET DES LETTRES : LES IMPRÉVUS ET LEUR DÉCRYPTAGE.....	162
III.1.8 CONSONNES ? MAIS QUELLES CONSONNES ?.....	164
III.1.9 LA CONSTRUCTION DU TEXTE ORAL DANS LE DISCOURS DU LOCUTEUR ÉTRANGER.....	165
III.2 EN QUÊTE DE LA SEGMENTATION COHÉSIVE DANS LES PRODUCTIONS ORALES : UNE APPROCHE ACCENTUELLE.....	167
III.3 CONCLUSION : LE RAPPORT À LA MACRO-SYNTAXE INFORMATIONNELLE.....	169
<b>CHAPITRE IV : DE LA SYNTAXE EN FLE : MORPHOPHONOLOGIE ET BASE LEXICALE. LA CONSTRUCTION DU MOT PHONOLOGIQUE.....</b>	<b>173</b>

IV.1 LE SYSTÈME ACCENTUEL DU FRANÇAIS. ACCENT LEXICAL ET RAPPORTS DE DÉPENDANCE DANS LE GROUPE ACCENTUEL : LE SCHÉMA DE MARTIN.....	173
IV.2 MORPHOPHONOLOGIE DE L'ESPAGNOL : SYSTÈME SYLLABIQUE ET PHÉNOMÈNES DE VARIATION SEGMENTALE.....	179
IV.2.1 L'ACCENT DANS LE SYSTÈME VERBAL DE L'ESPAGNOL.....	186
IV.2.2 DONNÉES DE CORPUS. LE SYSTÈME VERBAL : MORPHOLOGIE OU DÉSINENCE FONCTIONNELLE ? .....	191
IV.2.3 INTERPRÉTATION PHONOLOGIQUE DES EFFACEMENTS DU TEXTE LU.....	192
IV.2.3.1 OBSERVATIONS SUR LA PHONÉTIQUE ESPAGNOLE.....	196
IV.2.3.1.1 LE SYSTÈME VOCALIQUE.....	196
IV.2.3.1.2 LE SYSTÈME CONSONANTIQUE : LES OCCLUSIVES.....	199
IV.2.3.1.3 LE SYSTÈME CONSONANTIQUE : LES FRICATIVES.....	201
IV.2.3.1.4 LE SYSTÈME CONSONANTIQUE : LES NASALES, LATÉRALES ET VBRANTES .....	202
IV.2.3.2 MODIFICATION DU GABARIT SYLLABIQUE.....	203
IV.3 LE CADRE ACCENTUEL DU TRAITEMENT DU CORPUS : MORPHOLOGIE ET FONCTIONNALITÉ .....	206
IV.3.1 ACCENT NUCLÉAIRE ET INTONATION DANS LE CORPUS : MOT OUTIL/ MOT SOUTIEN ET MOT LEXICAL .....	208
IV.3.2 PERCEPTION DES PROÉMINENCES DANS LES CORPUS DE CONVERSATION D'APPRENANTS.....	210
IV.3.2.1 REPÉRAGE DES GROUPES PHONOLOGIQUES PAR L'ACCENT : MÉTHODOLOGIE.....	213
IV.3.2.2 REPÉRAGE DES GROUPEMENTS PHONOLOGIQUES DÉVIANTS.....	215
IV.4. CONCLUSION : L'INTÉRÊT DU TRAITEMENT DES CORPUS DE CONVERSATION EN FLE.....	216
<b>DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE DES CONVERSATIONS (Macro-syntaxe).....</b>	<b>219</b>
<b>CHAPITRE V : ACCENT DÉMARCATIF ET CRITÈRES DE SEGMENTATION EN CONVERSATION SEMI-SPONTANÉE. « L'ACCENTONÈME » .....</b>	<b>221</b>
V.1 ACCENT DÉMARCATIF VS ACCENT DISTINCTIF.....	233
V.2 QUESTIONS MÉTHODOLOGIQUES : LA NOTATION.....	236
V.3 AUTOUR DE LA LIAISON.....	237
V.3.1. LIMITES ET ENJEUX DE LA MÉTHODOLOGIE APPLIQUÉE.....	244
V.4 REPRÉSENTATIONS PAR SQUELETTES DE MODÈLES PROSODIQUES DÉVIANTS.....	252
V.5 ACCENTUATION ET UNITÉS DE LANGUE DANS LES CORPUS.....	262
V.6 ÉNONCÉS INTONATIFS DANS LES CORPUS DE FLE.....	265

V.7 CONCLUSION : MACRO-SYNTAXE INFORMATIVE ET ACCENTUATION D'UNITÉS SYNTAGMATIQUES EN CONSTRUCTION.....	281
<b>CHAPITRE VI : DE LA PERTINENCE DE LA SYLLABE PROÉMINENTE EN FLE.....</b>	<b>285</b>
VI.1 QUELQUES LIMITES DE LA NOTATION DU CORPUS SOUS PRAAT.....	289
VI.1.1 LES INDICES DE LA CO-ÉNONCIATION.....	291
VI.1.2 L'HYPOTHÈSE DE MARTIN : PARTIR DE L'ACOUSTIQUE POUR INTÉGRER LES CONTRAINTES PHONOLOGIQUES .....	294
VI.1.3 QUESTIONS MÉTHODOLOGIQUES ET D'INTERPRÉTATION DE LA TRANSCRIPTION ORTHOGRAPHIQUE.....	296
VI.2 DU GABARIT SYLLABIQUE AU MOT PHONOLOGIQUE : LES CONSONNES "PARASITES" .....	304
VI.2.1 DU CORPUS À L'EXPLICATION.....	308
VI.2.2 LES PRODUCTIONS ERRATIQUES DU NIVEAU SYLLABIQUE .....	319
VI.2.2.1 ALTERNANCE DE LA RIME DANS LA SYLLABE OUVERTE.....	319
VI.2.2.2 DIPHTONGAISON PAR AJOUT DE VOYELLE EXTRA-MÉTRIQUE.....	319
VI.2.2.3 INFLUENCE DU GABARIT SEGMENTAL DU CODE D'ÉCRITURE ESPAGNOL.....	319
VI.2.2.4 INTÉGRATION PHONOLOGIQUE DE SYLLABES CONCURRENTES.....	319
VI.2.3 LES PRODUCTIONS ERRATIQUES DU NIVEAU PROSODIQUE .....	319
VI.2.3.1 ENCHAÎNEMENT ERRATIQUE PAR NON RECONNAISSANCE DE VOYELLE NASALE.....	320
VI.2.3.2 ENCHAÎNEMENT ERRATIQUE PAR NON RECONNAISSANCE DE POSITION D'ATTAQUE.....	320
VI.2.3.3 CHOIX ERRATIQUE DE MARQUEUR INTONATIF SUFFIXAL.....	320
VI.2.3.4 POLARITÉ NON RECONNUE.....	320
VI.2.3.5 LIAISON CATÉGORIQUE NON RÉALISÉE.....	320
VI.2.3.6 LIAISON SUR CL PARASITE.....	320
VI.2.3.7 ONSET DÉCALÉ.....	320
VI.3 LES ACCENTS DANS LES CORPUS : PROSODIE OU SYNTAXE EN CONSTRUCTION ?.....	324
VI.3.1 SYLLABE PROÉMINENTE ET CONSTRUCTION DE LA SYNTAXE : L'ACCENTONÈME COMME UNITÉ DE SEGMENTATION.....	328
VI.3.2 DES ENCHAÎNEMENTS ERRATIQUES DANS LE MOT PROSODIQUE.....	332
VI.3.2.1 NON DÉMARCATIION DU MOT PROSODIQUE ET ENCHAÎNEMENT ERRATIQUE CONSÉQUENT .....	333

VI.3.2.2. CREUX INITIAL PAR VOYELLE ÉPENTHÉTIQUE .....	335
VI.4 CONCLUSION: PROSODIE ET ACCENT PHONOLOGIQUE.....	337
<b>CHAPITRE VII : CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES .....</b>	<b>347</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>355</b>
<b>GLOSSAIRE.....</b>	<b>367</b>
<b>LISTE DES ANNEXES</b>	
<b>Annexe 1 Contextes de liaison en conversation : Grilles 1 à 14.....</b>	<b>371</b>
<b>Annexe 2 Retranscription des conversations libres.....</b>	<b>395</b>
<b>Annexe 3 Texte-grids conversations libres à consulter sur CD.....</b>	<b>427</b>
<b>Annexe 4 Audio conversation libre audio à consulter sur CD.....</b>	<b>427</b>
<b>Annexe 5 Audio lecture de texte à consulter sur CD.....</b>	<b>427</b>
<b>Annexe 6 Texte-grids lecture de texte à consulter sur CD.....</b>	<b>427</b>
<b>Annexe 7 Audio conversation guidée à consulter sur format électronique.....</b>	<b>427</b>
<b>Annexe 8 Texte-grid conversation guidée (exemple) à consulter sur format électronique.....</b>	<b>427</b>
<b>Annexe 9 Protocole PFC et 1<sup>er</sup> document cadre IPFC appliqués dans l'élaboration des corpus.....</b>	<b>429</b>
1- Protocole PFC/ Liaisons répertoriées par type.....	431
2- Protocole PFC/ Résumé du texte PFC et traduction présentée aux informateurs.....	433
3- Protocole IPFC/ Documents traduits : acceptation de participation.....	434
4- Protocole IPFC / Documents traduits – Questions pour la conversation guidée, libre, sujets de conversation.....	435
5- Protocole IPCF / Documents traduits – Fiche signalétique.....	439
6- Protocole IPFC / 1 <sup>er</sup> Document Cadre <sup>2</sup> : consignes pour la transcription des corpus d'apprenants de FLE.....	442

<sup>2</sup> Ce document fait partie du cadre élaboré par PFC/IPFC <http://www.projet-pfc.net/index.php>. Nous reproduisons la partie qui concerne les consignes adoptées pour la transcription des corpus par un transcripateur expert travaillant dans le projet. Ces consignes impliquent une interprétation du discours par un francophone.

Nous remercions le travail de ce collaborateur anonyme qui nous a permis de fonder nos analyses sur une base experte.





# Index Figures et Tableaux

Figure 1.1	Texte PFC avec contextes de liaison (variables et catégoriques).....	45
Figure 1.2	Tableau : Les informateurs (2010).....	48
Figure 1.3	Texte PFC interprété : effets prosodiques.....	50
Figure 1.4a	La genèse de l'interlangue dans l'acquisition des L1.....	51
Figure 1.4b	L'intra-langue dans l'acquisition des L2.....	51
Figure 1.4c	La 1 <sup>ère</sup> phase de construction dans l'espace de l'intra-langue.....	52
Figure 1.4d	n <sup>ème</sup> phase de construction dans l'espace de l'intra-langue.....	52
Figure 1.5	Figure de pourcentages d'ajouts de segments tous contextes.....	57
Figure 1.6a	Tableau : Segmentation erratique (Borne D↔G).....	59
Figure 1.6b	Tableau : Liaisons variables occurrences.....	59
Figure 1.6c	Tableau : Liaisons catégoriques occurrences.....	60
Figure 1.7	Tableau : Effacements par consonne en lecture.....	63
Figure 1.8	Tableau : Occurrences d'effacements en lecture.....	64
Figure 1.9a	Tableau : Effacements de voyelles pleines en contexte grammatical.....	67
Figure 1.9b	Tableau : Effacements de schwa en contexte grammatical.....	68
Figure 1.9c	Tableau : Effacements et ajouts de segments par locuteur.....	70
Figure 1.10a	Tableau : Système accentuel du français (Mario ROSSI).....	72
Figure 1.10b	Tableau : Système accentuel de l'intra-langue (adapté de ROSSI, 1974) / langues à accent libre).....	73
Figure 1.10c	Tableau : Système accentuel des langues à accent libre (ROSSI, 1974).....	73
Figure 1.11	Tableau : Accentuation irrégulière / effet diacritique schwa épenthétique.....	80
Figure 1.12	Tableau : Accentuation « régulière espagnol » / français : accent « grammatical »...	82
Figure 1.13a	Tableau : Accentuation régulière singulier sans changement au pluriel.....	83
Figure 1.13b	Tableau : Accentuation régulière au singulier avec changement au pluriel.....	83
Figure 1.14	Tableau : Accentuation régulière pluriel avec détermination.....	82
Figure 1.15a	Tableau : Reproduction 1.13.....	85
Figure 1.15b	Tableau : Syllabation dans le syntagme étendu.....	85
Figure 1.16	Tableau : Pourcentages d'occurrences de liaisons variables.....	87
Figure 1.17	Tableau : Ajouts individuels .....	88
Figure 1.18	Interprétation des attaques vides et nulles.....	90
Figure 1.19	Tableau : Production d'enchaînements sur CL : liaisons catégorisées ?.....	94
Figure 1.20	Tableau : Liaisons catégorisables .....	95
Figure 2.1	Tableau : Pourcentages d'occurrences de liaisons catégoriques avec spécification du locuteur.....	109

Figure 2.2	Tableau : Notation corpus lecture.....	111
Figure 2.3	Tableau : Liaisons catégorisées avec spécification du locuteur.....	128
Figure 3.1	Syllabation de l'interlangue.....	144
Figure 3.2	Syllabation : systèmes syllabiques avant apprentissage.....	144
Figure 3.3	Syllabation : systèmes syllabiques après apprentissage.....	145
Figure 3.4	Tableau : désaccentuation des voyelles.....	162
Figure 4.1	Rapports de dépendance syntagmatique binaire.....	175
Figure 4.2	Tableau : syllabation espagnole selon Blecua 2011.....	180
Figure 4.3	Tableau : typologie des déviations voyelle pleine/voyelle non répertoriée.....	194
Figure 4.4	Trapèze articulatoire des voyelles françaises.....	197
Figure 4.5	Triangle articulatoire des voyelles espagnoles selon Gil 2007.....	198
Figure 4.6	Schéma des voyelles universelles selon Blecua 2011.....	198
Figure 4.7	Représentation des possibles variantes dans le système vocalique de l'espagnol en fonction du degré d'ouverture.....	199
Figure 4.8	Tableau : relation fréquence des types syllabiques français/espagnol.....	202
Figure 4.9	Tableau : exemples de reconstruction du schéma syllabique déviant.....	205
Figure 4.10	Interférence et adaptation syllabique par la macro-syntaxe.....	212
Figure 4.11	Extrait de transcription de corpus avec effets accentuels (accentonèmes) .....	214
Figure 5.1	Tableau : symboles utilisés (Tire commentaires sous PRAAT).....	226
Figure 5.2a	Tableau : Marquage syllabique pour identification des prééminences dans le corpus.....	226
Figure 5.2b	Complément tableau marquage syllabique.....	227
Figure 5.3	Paramètres de communication langue orale/langue écrite.....	231
Figure 5.4	Tableau : pourcentages réalisation et non réalisation de liaison sur total de contextes possibles .....	238
Figure 5.5	Contextes de liaisons productifs sur construction discursive.....	239
Figure 5.6	Possible réalisation accentonème (AC) et "accent démarcatif" par locuteur.....	247
Figure 5.7	Principe du mot phonologique espagnol.....	251
Figure 5.8	Tableau : exemples phonologie syllabique en FLE.....	254
Figure 5.9	Tableau : exemples phonologie syllabique en espagnol.....	257
Figure 5.10	Exemple de texte-grid texte retranscrit.....	261
Figure 5.11	Tableau : réalisation d'accentonèmes et d' « accent démarcatif ».....	262
Figure 5.12	Tableau : notation accent nucléaire énonces et groupes de souffle.....	271
Figure 6.1	Les indices de co-énonciation .....	292
Figure 6.2	Tableau des différents paramètres intervenant en conversation : locuteurs natifs/non natifs.....	293
Figure 6.3	CL productives sur contextes de liaison possibles.....	296
Figure 6.4a	Nature du mot liaisonnant par fréquence .....	299
Figure 6.4b	Liaison productives avec indication typologique du mot contexte gauche (M1) et du locuteur.....	300
Figure 6.4c	Consonnes de liaison productives avec pourcentages de réalisation par locuteur.....	302
Figure 6.5	Liaisons productives et type d'accent produit dans le groupe de souffle .....	303
Figure 6.6	Tableau d'acquis phonologiques relevant des constructions erratiques.....	321

<b>Figure 6.7</b>	<b>Exemple de transcription de Text-Grid du corpus.....</b>	<b>327</b>
<b>Figure 6.8</b>	<b>Nature de l'accentonème dans l'interlangue.....</b>	<b>329</b>
<b>Figure 6.9</b>	<b>Tableau des possibles proéminences syllabiques pour identification des syllabes proéminentes du corpus.....</b>	<b>330</b>
<b>Figure 6.10</b>	<b>Principe du mot phonologique français.....</b>	<b>341</b>



## INTRODUCTION

### « I want to see your voice »

Réception et production sont indissociables dans l'apprentissage d'une langue : on ne peut raisonnablement pas présenter à un apprenant une langue en construction ; on ne peut pas non plus présenter un continu hors contexte. Il faut présenter des faits de langue, des énoncés constitués.

Ce travail présente une approche phonologique de l'énoncé français par l'étude des caractéristiques des éléments syllabiques qui le composent. Nous avons constaté des formations syllabiques déviantes par rapport au modèle français dans les corpus de conversation et de lecture que nous étudions. En effet, l'apprenant essaie d'adapter le gabarit syllabique opératif dans son interlangue pour l'adapter à un modèle différent quand il s'exprime en langue étrangère, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Il développe alors des stratégies pour rendre sa communication plus efficace ce qui implique un nouvel encodage et une reconstruction du « mot phonologique ». Dans cette thèse, nous étudions les constructions erratiques qui rendent compte de ce processus de construction chez des étudiants avancés. Nous analysons les différentes typologies de mots phonologiques, construits à l'essai dans les corpus et nous les comparons au mot phonologique non déviant qui correspond au modèle du français construit aussi par l'apprenant. Ce mot phonologique français est identifié par la position de ses éléments segmentaux, mais n'a pas encore les caractéristiques d'un mot prosodique<sup>3</sup>. Toutes ces constructions (mots phonologiques déviantes) font l'objet d'une double analyse : morphologique (première partie) et macro-syntaxique (deuxième partie). On étudie spécialement les occurrences de sandhi externe (liaison), en lecture de texte et en conversation pour répertorier les particularités des syllabes déviantes qui produisent des syntagmes erratiques.

Nous avons élaboré une méthodologie pour le traitement des corpus basée sur l'application du protocole PFC et proposons une définition du mot phonologique minimal français qui permet d'envisager la construction d'une syntaxe « émergente »<sup>4</sup> du texte oral dans un but

---

<sup>3</sup> Mot phonologique et mot prosodique correspondent à un même objet linguistique ; mais le mot phonologique, tel que nous le présentons ne correspond à aucune structure syntagmatique du discours : c'est une suite syllabique, virtuelle que nous représentons par CVCV pour simplifier, dont la syntaxe est définie par les rapports métriques de ses composants (C=creux de sonorité, V=vocalisation, pic suivie d'une chute).

<sup>4</sup> Nous définissons la syntaxe émergente du texte oral comme un ensemble d'explications rendant compte des productions erratiques des apprenants à différents moments de l'acquisition de la langue.

didactique. Nous entendons *texte oral* comme une interprétation segmentale (code orthographique écrit) du discours tel qu'il est compris par un transcripteur qui n'intervient pas dans la situation de communication. La segmentation qu'il en fait répond à son propre gabarit syllabique opératif dans l'acte d'interprétation du discours qu'il orthographie. En tant qu'auditeur passif, il fait intervenir des critères de segmentation efficaces pour sa tâche de transcripteur mais interfère inévitablement dans la transcription du message. Un exemple peut rendre plus clair ce point de vue ; supposons un transcripteur qui connaît l'espagnol, un transcripteur qui ne connaît pas l'espagnol et un transcripteur qui ne connaîtrait qu'une variété du français éloignée du français standard : ils feraient de toute évidence des interprétations différentes du même discours. Dans notre expérience, la transcription faite des conversations par un francophone expert permet de rester plus fidèles à notre but didactique : le repérage des mots phonologiques déviants correspond à des points où l'expression de l'apprenant pourrait produire des blocages ou des mésententes dans la communication réelle.

Les aspects expérimentaux sont extraits des enregistrements en lecture et en conversation semi-spontanée d'étudiants inscrits à la Escuela Oficial de Idiomas de Jesús Maestro de Madrid, en dernière année (niveaux B1/B2), pendant l'année 2009/2010. Il s'agit, d'analyser les syntagmes par les positions segmentales déviantes dans le but d'améliorer l'efficacité communicative et, dans un second moment, de développer des stratégies pour les compétences d'expression en général (orale et écrite). Nous sommes partis<sup>5</sup> de l'enregistrement du corpus de lecture et relevé les positions segmentales déviantes en nous basant d'abord sur les liaisons répertoriées et typifiées par le protocole PFC<sup>6</sup> en variables, interdites et catégoriques. 490 contextes de liaison ont été ainsi analysés en lecture.

En conversation, l'étude des contextes de liaison, est plus difficile à entreprendre puisque les apprenants produisent peu de contextes de liaison (disfluences) et qu'on ne peut pas comparer le discours produit à un modèle analysé et préalablement préparé à cet effet comme en lecture. Le critère méthodologique a été de tenir compte des constats de la première partie du travail en modifiant l'approche qui n'est plus strictement segmentale mais aussi intono-accentuelle, ce qui permet de fixer l'énoncé tel qu'il a été construit pour

---

Cette syntaxe se base sur l'analyse des productions de corpus présentées comme des "formes de surface" et leur rapport avec un modèle paramétrique de FLE que nous présentons comme le FLÉO (Français Langue Écrite Oralisée).

<sup>5</sup> On pourra constater l'utilisation du masculin dans l'accord du pluriel de modestie. Ce choix sémantique a été annoncé "en guise d'errata" : la rédaction finale de cette thèse doit beaucoup à tous ceux qui m'ont aidée et que je prends avantageusement à témoins.

<sup>6</sup> Voir Annexe IX Protocole PFC.

la communication. Nous avons centré notre travail sur 258 contextes de liaison possibles en traitant les liaisons non interdites réalisées comme des pistes de « cohésion syntaxique » productives (Laks, 2005c). Cela nous a permis de trouver un critère pour pouvoir comparer des aspects caractéristiques particuliers à l'organisation du message, au-delà de l'aspect purement segmental.

Nous avons travaillé alors sur l'articulation accentuelle des énoncés pour trouver des explications aux phénomènes prosodiques déviants (outre les hésitations et chevauchements propres de l'oral) qui empêchent que les énoncés produisent une suite naturelle (doubles productions, pauses non licenciées, enchaînements et liaisons non conformes) et pourraient rendre compte des occurrences de syllabation erratique. Les apprenants montrent des difficultés à reconnaître le micro-segment intonatif et « l'accent » de fin du groupe de souffle (démarcatif).

Des hypothèses ont été retenues :

- l'interférence du gabarit de la syllabe espagnole dans les constructions de l'énoncé ;
- la possible interférence de la prosodie de la langue maternelle (l'espagnol castillan) dans la l'élaboration d'un mot phonologique opératif pour la communication en français ;
- la représentation mentale déficiente de la syllabation orale du français (langue opaque) provoquée par les interférences du code d'écriture encore en voie d'acquisition.

On a vite constaté que le gabarit syllabique erratique présent dans les corpus ne correspondait pas à celui de la syllabation espagnole. On est donc partis sur les deux autres hypothèses : la syllabe erratique est plutôt une construction nouvelle possiblement formée sur l'interprétation erratique de la syllabe écrite française et générée par l'interlangue<sup>7</sup> de l'apprenant. Elle ne peut donc être analysée que dans les échantillons mêmes de conversation du corpus, vu la variété et la typologie de ses occurrences.

Pour trouver des explications aux occurrences erratiques du corpus nous avons donc :

---

<sup>7</sup> Nous donnons la définition d'interlangue de Dubois, et al. (2007) que nous allons nuancer pour nos besoins : « Dans les situations d'apprentissage d'une seconde langue, **l'interlangue** est un système



- analysé les syllabes concurrentes dans les corpus de lecture (productions erratiques et modèle français) ;
- postulé une entité phonologique plus large qui repère les syllabes proéminentes dans les corpus de conversation et permet de comparer les syntagmes ou groupes accentuels produits à ceux du français standard, « sémantiquement » informé.

Le premier travail a été fait grâce au texte élaboré par PFC qui nous a fourni le modèle nécessaire à la comparaison des syntagmes erratiques et normés.

Le deuxième travail a été possible par les constats obtenus dans la première partie (analyse segmentale) car aucun modèle de segmentation concurrente n'est disponible en conversation.

Les écarts segmentaux en lecture nous ont donc permis d'analyser la syllabation erratique par contraposition au modèle du français standard. Les suites syllabiques se définissent comme des structures métriques interprétables par des positions syntaxiques virtuelles (gauche/droite attaque absolue).

C'est la nature des représentations phonologiques<sup>8</sup> de la syllabe déviante qui nous permettent alors d'expliquer les enchaînements erratiques dans la construction du discours produit. L'évidence du décalage des phénomènes accentuels impliqués dans la constitution des syntagmes nous permet d'envisager des stratégies pour la reconstruction de la syntaxe dans l'énoncé.

Le locuteur « anticiperait » l'énoncé considéré comme un tout lexical pour le rendre compréhensible à son interlocuteur par des *effets intonatifs*. Ces effets intonatifs rendent certaines syllabes proéminentes. Or, n'étant pas encore compétent dans la syllabation de la langue qu'il veut manipuler, ces effets sont parfois déroutants ; en effet, comme le dit Harris (1983), « la manipulation de la syllabe fait partie, de la compétence du locuteur de sa langue maternelle<sup>9</sup> », qui n'est pas celle que l'apprenant cible. L'analyse donc des proéminences produites par les apprenants semble une bonne piste pour la remédiation d'erreurs. Une syllabe est, en apprentissage de langues étrangères (LE en avant), une structure binaire où une vocalisation dominante exprime le contenu phonologique minimal

---

intermédiaire plus ou moins stabilisé fondé sur la présence simultanée d'éléments appartenant à chacune des langues en présence.»

<sup>8</sup> Une représentation phonologique telle qu'elle se présente dans la syllabation du corpus, nous semble bien décrite par Coleman (1988), qui affirme que "a combination of phonetic, statistical, and semantic knowledge is sufficient (...) to explain many aspects of phonological structure."

et rend compte de l'efficacité de la segmentation en rendant le discours compréhensible. Comme le dit Pulgram (1970, p. 40), « the syllable exists, as it were, only for the sake of its boundaries » : ces bornes ne peuvent être identifiées que par rapport à une entité qui l'engloberait. Aussi, nous partons d'un axiome méthodologique qui établit une différence stricte entre syllabe et morphème. Le morphème délimite la syllabe et ne se confond jamais avec elle car celle-ci contient « one and no more than one phonological vowel, provided that the syllable itself is accepted » (Pulgram, 1970). Cette voyelle phonologique est-elle la même en français et en espagnol ? Comment interpréter des phénomènes comme le schwa (qui n'a pas été défini pour l'espagnol) ou l'extra-métricité pour établir une interface prosodique entre deux langues, l'une d'elles en construction ? Comment définir la voyelle phonologique si ce n'est par rapport à une autre qui la profile ?

La structure que nous proposons pour définir cette voyelle, et que nous appelons « mot phonologique », représente une suite syllabique CVCV où la voyelle phonologique est repérée par rapport à un creux/attaque (C). Comme on le verra dans le parcours méthodologique, C peut représenter une attaque épenthétique (/ʔ/), un segment consonantique figé ou consonne de liaison (CL en avant) ; V, à son tour se définit par une position vocalique (pic/rime) suivie ou non d'une coda rythmique qui peut être une consonne fixe (CF en avant) ou une CL non enchaînée et dont la métricité se définit par des rapports de contigüité avec d'autres segments (gauche ou droite) : cette voyelle peut s'amuïr (schwa) ou être « invisible » à l'accentuation (position extra-métrique).

Le constat que certaines syllabes peuvent être considérées accentogènes<sup>10</sup> dans la logique de la production du discours nous a ainsi permis de repérer le « mot phonologique » qui reçoit l'information (macro) syntaxique et constitue une entité lexicale souvent déviante en apprentissage ; les syllabes non proéminentes ont été ainsi considérées comme des satellites, des proto-syllabes à valeur syntaxique qui rendent possible l'actualisation de l'information macro-syntaxique dans la structure lexicale en formation. La syllabe détectée proéminente, devenue ainsi « nucléaire », comporte une voyelle phonologique par référence à laquelle est reconstruit le syntagme dans le système linguistique en voie d'acquisition. Dans le cas des apprenants de LE, cette voyelle peut être erratique et entraîner la formation de syllabes non réussies qui se figent dans le domaine intra-

---

<sup>9</sup> Nous traduisons de l'Introduction de l'édition espagnole de Harris (1999, p. 4). Harris considère en effet la syllabe « un objet de recherche linguistique en soi-même » que nous avons reconstruit pour l'apprentissage des LE.

linguistique<sup>11</sup> éphémère et ne sont pas répertoriées parce que l'efficacité communicative ne les confirme pas.

Pour les rendre efficaces et donc les répertorier dans le système de la langue en acquisition, il faut que les suites syllabiques puissent produire des « mots prosodiques » (par contraposition à des « mots phonologiques ») où des marqueurs intonatifs et accentuels permettront l'interprétation du message par un locuteur. La syllabe devient ainsi, dans nos analyses, une suite de segments pouvant être interprétée dans une structure qui la délimite et définit son rôle syntaxique dans l'unité énonciative qui la contient et à condition que l'acte communicatif soit réussi. Autrement dit, les rapports syntaxiques à l'intérieur du syntagme à un niveau supérieur ne peuvent être définis que par les prééminences qui différencient syllabe de ses satellites (syllabes non prééminentes).

Les segments non accentogènes ont une information syntaxique redondante. C'est en effet ce que nous dit la morphologie de l'espagnol, langue à accent lexical, dont la piste morphologique doit être cherchée dans les codas rythmiques qui s'ajoutent aux voyelles thématiques des syllabes ultimes, dans le lexème.

La syllabe redéfinie pour notre analyse fait donc partie d'une structure métrique plus large, une suite de segments où s'établissent des rapports syntaxiques, une suite de positions syntagmatiques où les sons produits sur le modèle de la syllabe française sont apprivoisés dans les limites de la phono-taxe. Le mot phonologique qui anticipe la construction du syntagme définit alors, dans la syllabe en voie d'acquisition, des positions prosodiques qui devront être ajustées à mesure que le gabarit syllabique se rapproche du modèle. Nous chercherons donc, à travers les déviations segmentales constatées en lecture, à rendre plus facile l'adaptation de la syllabation erratique au modèle. Cela justifie l'apprentissage comme un processus essai-erreur car tout ajout ou effacement de segment entraîne une altération de la valeur prosodique du mot phonologique.

Étudier la syllabe en FLE nous permet donc de décrire les constructions déviantes au niveau de ses composantes (Attaque, Rime, Coda), mais aussi en fonction des rapports de segmentation inter-syllabiques (phénomènes de sandhi). On comprend alors pourquoi les consonnes de liaison (CL) doivent être privilégiées comme elles le sont ailleurs (sociolinguistique, acquisition des L1, psycholinguistique) : elles permettent de présenter

---

<sup>10</sup> Voir (Rossi 1979) pour le concept accentogène.

<sup>11</sup> Nous redéfinissons le terme Intra-langue de Roberts (2007), comme un domaine ou structure dynamique qui se caractérise par l'instabilité de ses constructions éphémères sans entité syntaxique dans la langue cible. Nous le réécrivons comme intra-langue. L'intra-langue fige et rend accessibles les opérations théoriquement attribuées au fonctionnement de l'interlangue.

la syllabe orale à l'apprenant, ce qui en milieu exolingue est encore plus indispensable qu'en immersion linguistique : n'oublions pas l'intérêt porté aux compétences d'expression orale en interaction et en monologue suivi, depuis la parution du CECRL<sup>12</sup>.

Une notion de compétence linguistique bouleversée est à la base de notre approche dans le cadre d'un nouveau type d'enseignement qui met de plus en plus en exergue le développement de stratégies liées à la communication. La nouvelle notion de compétence qui voit le jour est celle de compétence sociolinguistique qui « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (CECRL).

Dans le cadre du projet PFC (Detey & Nouveau, 2007, pp. 11-27), cette dimension sociale a été privilégiée par la création d'une vaste base de données sur les variétés du français parlé et par l'élaboration d'un cadre descripteur du français standard qui sert à comparer les différents paramètres du français francophone.

Pour les enseignants de FLE non francophones, compter sur une base solide d'analyse en utilisant les documents disponibles sur la plateforme PFC, est un grand avantage ; on peut suivre, par exemple, les indications sur les différentes liaisons possibles en lecture de texte et classer les constats selon ces indications. En effet de nombreux doutes surviennent à l'enseignant en situation exolingue : le cadre fourni par le classement des liaisons considérées catégoriques par PFC est de grande utilité. L'élaboration d'exercices didactiques par les moteurs de recherche que la plateforme met à la disposition des enseignants/étudiants peut commencer sur une base d'analyse vérifiable comme celle que nous présentons.

Nous centrons donc notre étude terrain et définissons maintenant, sous forme de quelques questions, les enjeux de l'enseignant de FLE aujourd'hui :

1. Quels aspects de la phonologie du français peuvent être acquis par des apprenants qui ne sont pas en situation d'immersion linguistique ?
2. Quelles stratégies développer pour éviter que les constructions erratiques fossilisent faute d'occasions de communication en situation réelle ?

---

<sup>12</sup> (Conseil de l'Europe, 2001) [**Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues**].

3. Quelles sont les méthodes qu'un travail sur corpus nous permet d'introduire si nous visons le développement des compétences d'expression et tenons compte, en même temps, du fait que les apprenants ne sont pas situation d'immersion linguistique ?
4. Comment rendre efficaces ces méthodes au niveau institutionnel pour pouvoir établir des projets à plus long terme pour la mutualisation et la mise en commun des expériences ?
5. Quelles limites il faut fixer à la présentation de documents authentiques, concernant les variétés de langue, pour que les apprenants puissent apprendre efficacement à réagir dans différentes situations de communication en milieu francophone?

Pour répondre à ces questions basées sur l'utilisation des corpus dans les cours de FLE, nous avons commencé par enregistrer le corpus de 14 informateurs, apprenants de niveau post-intermédiaire. Nous avons utilisé le protocole PFC/IPFC qui a été adapté à nos besoins<sup>13</sup>. Le corpus<sup>14</sup> retenu concerne donc, comme annoncé :

- la lecture de texte (après préparation),
- la conversation libre (sur des sujets proposés).

Les limites de l'expérience se sont vite révélées :

-la sélection des informateurs a été contrainte par des conditions extérieures à l'expérience proprement dite (disponibilités horaires des informateurs et de l'enquêteur qu'il fallait adapter soigneusement).

-l'enquêteur aurait dû se présenter comme quelqu'un d'anonyme alors qu'il était souvent considéré un évaluateur à cause de ses responsabilités d'examineur dans des jurys. Cette incidence nous a conduits à rejeter les «conversations guidées», où l'enquêteur bloquait souvent la spontanéité des réponses. Les enregistrements ont été quand même réalisés pour ne pas invalider les données du protocole et servir de base à certaines hypothèses concernant l'origine et la biographie linguistique des enquêtés.

---

<sup>13</sup> Les protocoles utilisés sont consultables en annexe IX. Le document cadre peut être consulté dans le site web ([www.projet-pfc.net](http://www.projet-pfc.net)).

<sup>14</sup> Tous les enregistrements du protocole sont consultables en annexe, mais seuls la lecture de texte et la conversation libre font l'objet de notre étude dans le cadre spécifique de la didactique du FLE.

Une fois le corpus enregistré nous avons élaboré des notations pour analyser les aspects de la phonologie du français qui posent problème à l'apprenant sélectionné.

En lecture de texte, nous avons élaboré une notation ayant pour objectif de prélever des aspects concernant la segmentation déviante par rapport à la syllabation du français standard. Le texte PFC (que nous présentons) est conçu expressément pour analyser un modèle standard de prosodie (choix des contextes de liaison, possibles réalisations de schwa), et présente les occurrences des différentes liaisons ; cette première étude sur les problèmes segmentaux concernant la syllabation est présentée dans la première partie de la thèse.

L'analyse en conversation a présenté évidemment plus de difficultés et est forcément plus subjective car elle dépend des interprétations des transpositeurs. Une nouvelle notation a été faite pour doubler leur transcription en essayant de rendre évidentes les syllabes proéminentes.

La première transcription orthographique a été réalisée par un francophone en suivant les indications du protocole IPFC et suppose déjà une interprétation de la segmentation des conversations. Elle s'accompagne de la notation qui cible les syllabes proéminentes.

L'interprétation de la syllabation suppose déjà que le discours des apprenants est considéré efficace et informé ; la difficulté majeure a été d'aligner un corpus sur une base orthographique, alors que le discours reste erratique et ne peut pas encore être considéré comme du français standard. Cette partie de l'expérience où on ne pouvait pas d'analyser directement la segmentation déviante (par rapport à quoi le ferait-on ?) justifie l'adoption des critères méthodologiques et théoriques que nous avons présentés ci-dessus (besoin de repérage des proéminences par la structure CVCV). Nous avons considéré les proéminences accentuelles en utilisant une unité « l'accentonème » qui tient compte des inflexions de la courbe de sonorité sous PRAAT et de la longueur excessive de certaines syllabes par rapport à d'autres produites par le même locuteur. Ces données indiqueraient les points que le locuteur considère nécessaires à la transmission de l'information : ces pics accentuels sont signalées dans les transcriptions des conversations reproduites en annexe.

Les constats principaux relevés dans les corpus sont :

-la non reconnaissance des positions segmentales de certaines consonnes et l'adaptation des systèmes vocaliques dans la construction de la syllabe ;

-les enchaînements erratiques dans les mots phonologiques ayant comme conséquence (ou cause) des effets intonatifs choquants et des problèmes dans la construction du message à transmettre ;

-l'absence de schwas ou les mauvaises interprétations dans leur position (fin d'énoncé, segments accentogènes) ;

-l'absence du trait de nasalisation dans les positions de certaines voyelles nasales ;

-les enchaînements interdits par non reconnaissance d'épenthèses consonantique ;

-les consonnes parasites dans les contextes de liaison ;

-la production de codas rythmiques et l'extra-métricité consécutive de certains segments en syllabe d'ancrage à l'accent démarcatif français ;

-la désaccentuation de certains morphèmes intonatifs par l'ajout de segments parasites qui vont impliquer des problèmes phono-tactiques (absence de nasalisation et impossibilité création de clusters finaux) ;

-la production de « morphèmes accentogènes » qui produisent des suites syllabiques atypiques pour l'auditeur francophone où la voyelle phonologique est déviante.

Le travail liminaire de notre recherche concerne ainsi l'interprétation des constructions erratiques et tourne autour des segments /z/, /t/, /n/ car, étant le support des CL présentes dans notre corpus, ils offrent à l'analyse phonologique des typifications intéressantes. Nous avons ajouté le segment épenthétique [ʔ] qui, avec son complémentaire prosodique [<ə>]<sup>15</sup>, constituent le squelette des mots phonologiques que nous avons formulés pour analyser les syntagmes du corpus. Ils aident à repérer les groupes accentuels où l'on peut spécifier des phénomènes phono-tactiques, des segmentations syllabiques déviantes et d'autres phénomènes d'ordre phonologique (sandhis erratiques) en conversation.

L'étiquetage de ces phénomènes nous a amenés à étudier la nature des liaisons produites. Nous présentons un traitement de CL comme une consonne « supplétive » par morphophonologie contrastive<sup>16</sup> : les occurrences issues des corpus suggèrent que certaines liaisons peuvent être présentées à l'apprenant comme des marqueurs de genre ou de

---

<sup>15</sup> <V> représente une position *faible* extra-métrique vocalique, elle *échappe à l'accentuation*. Si on en fait une interprétation phonétique elle peut correspondre à un schwa, à la voyelle épenthétique définie par Encrevé ou à une voyelle intermédiaire qui ne peut être identifiée que par sa position dans le syntagme orthographié par le transcritteur. Cette position nous permet de repérer des positions erratiques dans le corpus (morphèmes accentogènes [ils parlent prononcé sur syllabe lourde], non reconnaissance de schwa).

<sup>16</sup> Nous verrons que seules les liaisons catégoriques en /z/ et /t/ acquièrent de hauts scores de réalisation.

nombre, car elles ont été produites dans des contextes où leur caractère morphologique a été encodé phonologiquement.

Un résultat à signaler de notre travail nous semble la confirmation quant aux phénomènes de déviations segmentales qui se produisent tant en lecture qu'en conversation ; on voit donc que les interférences du texte écrit laissent des traces dans la représentation du gabarit syllabique construit par l'interlangue de l'apprenant.

La distribution des groupes intono-accentuels est cependant hautement arbitraire en conversation où le code d'écriture n'est pas évident<sup>17</sup> ; la non reconnaissance de l'accent démarcatif du français, fait déjà constaté en lecture par la production de positions extramétriques, est en conversation évidente, mais on ne peut lui substituer aucun fait métrique fiable (comme en lecture) qui signifierait un début d'acquisition de la prosodie du français. Le discours semble décousu par un problème d'articulation des morphèmes intonatifs (Morel & Danon-Boileau, 1998 ; Blanche-Benveniste, 2010) qui multiplie la production de syntagmes. Les prééminences accentuelles (pics, durée syllabique, amplitude du geste intonatif) se produisent par interférence lexicale ou morphologique sans reconnaissance du mot phonologique français : les exemples nous laissent constater que les retombées intono-accentuelles appartiennent tant à des mots pleins, qu'à des clitiques, des interjections, des hésitations sans qu'aucune organisation prosodique ne puisse être repérée. Il est donc raisonnable de penser que la reconstruction du mot phonologique doit jouer sur le modèle de l'empan intonatif des mots français en rendant évidentes les syllabes prééminentes/non prééminentes.

L'utilité de travailler sur des corpus est, nous semble-t-il, d'aider à concevoir les possibles stratégies pour faire coïncider les syllabes déviantes et les syllabes conformes au modèle du gabarit d'un francophone. La construction d'un domaine de travail didactique (l'intra langue), qui a sa source dans l'interprétation orthographique des productions des apprenants, permet d'analyser la syllabation déviante par la construction d'un mot phonologique qui modélise les *positions chronématiques* possibles dans les productions relevés dans les syntagmes du corpus. Certaines de ces productions sont considérées non déviantes, on aura alors un modèle de mot phonologique auquel devront être comparées les autres productions erratiques.

---

<sup>17</sup> Séparation entre les mots, ponctuation, orthographe...



Or, pour que la comparaison soit possible, il faudra construire un mot phonologique déviant, celui qui correspond au gabarit syllabique erratique. On peut alors comparer les occurrences à l'intérieur même du corpus et on en déduit un écart à corriger. L'écart entre le mot phonologique bien construit (français) et le mot phonologique mal construit a été identifié par le décalage des positions métriques par rapport à une position non repérée qu'il faudra réinterpréter phonétiquement si on veut approcher le modèle français. Dans notre cas, nous avons interprété cette position comme une pause glottique qui interdit les enchaînements abusifs rendant de ce fait possible aussi l'ancrage positionnel des consonnes des liaisons en attaque.

L'universalité d'un mot phonologique défini sur des constantes métriques et accentuelles (positions chronématiques) permet la mutualisation du travail de construction de didactiques d'enseignement basées sur la phonologie.

On peut opposer à cette architecture méthodologique que le marquage accentuel d'un corpus doit être abordé en toute prudence car il conduit à des révisions interminables selon les transcriptions alternatives des interprètes. Les interprétations peuvent, en effet, influencer sur les données. Mais le retour nécessaire aux analyses, dans une procédure d'aller-retour, n'invalide pas la démarche entreprise ; elle a servi à constituer une première approche efficace –nous semble-t-il– des corpus par la définition d'un domaine servant à traiter les occurrences de productions d'apprenants relevées comme objet scientifique : l'intra-langue. Comme nous l'avons indiqué plus haut, l'intra-langue se construit sur l'interprétation orthographique du discours réalisé ce qui produit des segmentations conformes à des syntagmes qui peuvent être comparés de langue à langue. L'intra-langue c'est le lieu où l'expérimentation en apprentissage des LE devient une pratique scientifique phonologique sur la syllabation.

Dans le cas qui nous occupe, nous avons remarqué :

- que la liaison<sup>18</sup> réalisée dans notre corpus, semble servir à renforcer l'effet démarcatif de l'accent français dans les groupes de souffle ; même si la rareté des occurrences en conversation ne nous permet pas de confirmer ce dernier constat, il nous permet en tout cas de confirmer, une fois l'analyse complétée,

---

<sup>18</sup> Ce que l'on peut d'ailleurs dire aussi des enchaînements même erratiques.

que la prosodie de la langue française n'a pas encore été acquise par nos enquêtés même si la communication reste souvent efficace ;

- que la syllabe se comporte dans l'intra-langue comme un lexème : quand elle est proéminente, elle est « posée » dans le mot phonologique et réclame un support morphémique dans le groupe syntaxique qu'elle constitue ;
- que le groupe syntaxique conformé par les proéminences syllabiques ne peut pas être transféré de langue à langue directement et s'impose par une segmentation idiosyncratique de la langue objet, qu'elle soit ou non en voie d'acquisition.

Ces constats sur la syllabation répondent bien au besoin du professeur de LE de rendre productives des constructions erratiques du locuteur non expert. L'acte de communication guidé par l'efficacité du discours interactif met en évidence que les effets accentuels déviants sont la base de l'interaction et donc de l'apprentissage et du renforcement des compétences d'expression. Le discours construit dans l'interaction définit les deux pôles de la transmission du message. Cela peut représenter une ébauche de réponse à la dernière des questions que nous nous sommes posées avant d'entreprendre notre recherche sur les limites du rôle de l'enseignant.

Notre travail sur la syllabation dans les corpus nous semble donc être justifié et s'inspire :

- de l'approche théorique en réception/ production de la syllabe<sup>19</sup> ;
- de la notion de « Filler syllabique »<sup>20</sup> que nous comparons à une sorte de position flottante dans le squelette de la langue en construction (intra-langue) dont la nature est préalable à la construction même de la base segmentale de la langue donnée ;
- des analyses des erreurs en acquisition de la liaison en langue maternelle (Chevrot, Dugua & Fayol, 2008). Nous avons retenu la typologie des erreurs de « substitution », « insertion », « omission » pour élaborer le code de notations du

---

<sup>19</sup> (Klein, 1993).

<sup>20</sup> (Peters, 1995).

corpus du texte lu. Les erreurs en distance (c'est/t/assez/t/intéressant<sup>21</sup>) nous ont permis d'évaluer les déviations d'origine phonologique au niveau de la syllabe (répétitions, anticipations erratiques /e'tak[ak'toel/<sup>22</sup> pour "état actuel"), comme des différences dans l'explosion de consonnes plosives (VOT) servent à comparer des positions segmentales en acquisition précoce ;

- de l'analyse sur des positions vides et/ou nulles dans le squelette<sup>23</sup> de la langue (Encrevé, 1988). Elles servent d'explication à l'enchaînement entre les mots tant en français qu'en espagnol quand une CF (consonne fixe toujours prononcée), précède une attaque vide non nulle dans le M2 (mot à droite) [il est venu // él ha venido]. Elles expliquent aussi le non enchaînement et la liaison si importants dans la prosodie du français.

Pour résumer nos objectifs dans cette thèse, nous serions satisfaits si à la fin de notre exposition, l'enseignant de FLE pouvait être en mesure de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les consonnes parasites qui troublent les groupements prosodiques caractéristiques au français ?
- Comment utiliser le segment [ʔ] pour construire de la prosodie partant des prééminences déviantes constatées dans **l'intra-langue** ?
- Quel sens donner à la morphologie dans une approche phonologique de la syllabe comme celle que nous préconisons ?
- Peut-on faire intervenir la morphophonologie<sup>24</sup> pour construire une grammaire entre deux systèmes rapprochés par l'étymologie ?

<sup>21</sup> Choix d'exemple pris "au vol" pendant des conversations informelles avec des élèves ou dans les cours.

<sup>22</sup> On pourra noter dans la thèse que les productions des apprenants sont souvent notées avec des symboles API qui ne correspondent ni au français ni à l'espagnol. Il ne s'agit pas d'une erreur de notation, mais de la volonté d'insister sur le fait que l'intra-langue, que nous avons définie comme langue erratique figée par une interprétation orthographique des corpus, n'appartient à aucun système répertorié puisque par définition elle est falsifiable (objet créé pour et soumis à l'expérience). Quant à la voyelle extra-métrique réalisée nous adopterons la convention IPA schwa parce qu'elle représente bien (pouvant être syncopée) l'effet possible produit par cette voyelle à l'oreille d'un auditeur avisé. Cela nous permet de passer de position extra-métrique (espagnol) à position métrique en acquisition (français).

<sup>23</sup> Un squelette est défini comme une suite de positions temporelles associées à des groupements phonologiques à base segmentale déterminés par des effets prosodiques.

<sup>24</sup> La morphophonologie. Ce est à la base de l'interprétation de la syllabe-porteuse-d'information que nous défendons dans cette recherche.

- Autrement dit, peut-on reconstruire les étapes de l'acquisition d'une langue non maternelle sur la base des constructions erratiques ?

Autant de questions qui trouvent leur réponse dans la présentation du français à l'apprenant comme un système à morphologie régressive qui s'est figé dans l'opacité du code orthographique. Les positions vides et/ou épenthétiques, que l'apprenant ressent mais dont il n'est pas conscient, sont des réajustements à opérer dans les constructions inefficaces à la communication orale.

Nous allons défendre dans cette thèse que, pour l'apprenant de notre corpus, la reconnaissance de ces positions vides ou épenthétiques sont nécessaires à la construction du syntagme français, comme c'est le cas de la reconnaissance l'extra-métricité dans la prosodie de l'espagnol pour l'apprenant du ELE. On peut alors analyser la configuration syllabique du corpus en la comparant à celle du français et marquer les positions flottantes par rapport à la ligne syllabique (accentuelle) et segmentale. Nous expliquons que l'apprenant doit passer par une phase de « déconstruction » prosodique avant d'encoder le mécanisme phonologique en jeu marqué par les positions (CL) ou [?].

Nous avons pensé que le rôle de l'enseignant est d'aider l'apprenant à identifier les positions non transparentes propres à la prosodie du français et avons élaboré des exercices pour les signifier dans le chapitre III. Ce chapitre est conclusif mais nous le présentons comme l'axe de réflexion<sup>25</sup> car son objectif pédagogique d'aider à encoder un nouveau gabarit syllabique dans l'interlangue de l'apprenant n'a été accessible qu'après les constats du corpus de lecture.

Dans tout ce travail, la reconstruction des contextes de liaison s'avère être la clé dans l'assimilation de la phonologie du français.

Nous avons pu affirmer par constats des corpus et après l'interprétation selon l'optique du professeur de FLE :

---

<sup>25</sup> Les deux parties de la thèse semblent être ainsi un peu déséquilibrées.

-que la reconnaissance des contextes de liaison se produit par assimilation de l'accent démarcatif français qui implique la construction de groupes syntaxiques autour d'une syllabe proéminente dans une structure prosodique<sup>26</sup> syntagmatique ;

-que, cette reconnaissance reste limitée, à des cas liés à la morphologie de nombre, les rapports entre thème/rhème (verbe/sujet) et certains groupes adverbiaux ;

-que la spécificité du mot phonologique supportant ces catégories syntaxiques privilégie les monosyllabes dans le contexte gauche ;

-que l'absence du trait de nasalisation des voyelles orales produit de fausses liaisons (enchaînement sur CF) qui peuvent être reconduites<sup>27</sup> pour aider à l'encodage du nouveau gabarit syllabique.

Comme on le voit, dans ce travail sur corpus, le traitement des productions erratiques invite, pour notre propos, à inverser le schème transformationnel de la grammaire générative en puisant, dans la « surface » des productions déviantes des apprenants, l'origine explicative de ces productions par une adaptation de gabarits syllabiques au niveau de leur représentation dans l'interlangue. Ainsi une construction erratique se définit comme un modèle générateur d'un mécanisme transformationnel qui produira, après plusieurs phases, la structure normée. La langue nous semble être en effet la totalité des actes de langue et non des faits linguistiques<sup>28</sup> puisque le locuteur, même le « non expert », crée de la langue. Cette conception de l'apprentissage permet d'établir des rapports formels entre les énoncés de la langue en construction et celui de la langue cible, sans avoir à recourir à un appareil théorique extérieur à aucun des deux systèmes, et de soumettre les constructions erratiques des apprenants au critère de falsifiabilité de l'expérimentation scientifique. Elle rend compte aussi de l'influence du code de la langue écrite sur la langue orale et permet de trouver des règles explicatives pour la construction d'exercices.

Comme compléments nécessaires, nous incluons en fin de thèse :

---

<sup>26</sup> Dans notre approche la non production de liaison produirait une collision d'accent car la voyelle initiale du mot soutien serait interprétée comme accentogène, alors qu'elle est perçue comme extra-métrique.

<sup>27</sup> C'est ce que nous avons appelé "liaison catégorisable" (bien/n/entendu ; rien/n/à faire ; on/n/en/n/a vu...), et qu'il faudra renforcer par contraste à des productions d'enchaînement fautif du type : quand/n/elle.../grand/n/émoi.

-Un vocabulaire simplifié (GLOSSAIRE) : plusieurs termes ne sont pas employés dans leur sens habituel par un changement de perspective (linguiste versus enseignant de FLE). Il devrait pouvoir servir à rentabiliser le travail des didacticiens ;

-Des exemples<sup>29</sup> d'utilisation de l'outil PRAAT (Textgrids) qui a permis l'alignement de l'audio sur la transcription, et les notations et l'utilisation des données alignées dans d'autres études ;

-Les documents oraux du corpus de conversation et de lecture ;

-Les documents audio des conversations guidées qui n'ont pas été travaillés mais qui informent sur les caractéristiques des informateurs pouvant servir à préciser des données et à le retravailler pour d'autres objectifs.

Un changement de perspective sur la didactique à appliquer pour améliorer les compétences d'expression suppose ne plus considérer, de toutes les productions erratiques ce qui n'est qu'une caractéristique de la langue orale en soi : on sanctionne parfois comme un manque de fluidité les hésitations, comme des fautes de syntaxe les amorces syllabiques, comme des « disfluences » le recours pertinent à la macro-syntaxe informationnelle qui rend efficace la communication. Par contre, on passe souvent outre des constructions syllabiques qui empêchent d'agir la syntaxe. L'approche phonologique de la syllabation doit combler l'absence d'occasions d'interagir en situation réelle de communication en rendant plus évidentes les différences entre le code texte et le code discours par le travail sur des aspects spécifiques de la prosodie française (accent démarcatif, phénomènes de liaison) et en favorisant la communication active en cours (consignes de cours, salutations, présentations en classe, délimitation des tâches à réaliser en fonction du type de discours à travailler).

Nous présentons la base de cette tâche à développer comme enseignant, au sein de ce que nous pouvons appeler le FLÉO (le FLE oral), dans un travail de recherche qui a été structuré comme suit :

---

<sup>28</sup> Cette allusion à la phrase célèbre de Wittgenstein (1993), *le monde est la totalité des faits, pas des objets*, que nous paraphrasons, nous permet d'objectiver la langue comme objet scientifique par la définition d'un domaine propre que nous avons appelé *Intra-langue*.

## PREMIÈRE PARTIE : ANALYSE DES LECTURES (MORPHO-PHONOLOGIE)

Nous spécifions les conditions de l'élaboration du corpus et proposons des règles ortho-phonologiques qui interprètent des constructions erratiques qui concernent la non reconnaissance des codas flottantes. Les enchaînements déviants révèlent une confusion entre CL (consonne de liaison) et CF (consonne fixe). Nous définissons le terrain d'analyse (l'intra-langue) qui rend possible l'élaboration de stratégies didactiques (CHAPITRE I).

Certaines productions présentent des CL correctement syllabées en attaque. On remarque par contre des codas rythmiques (CF) déviantes dans la désinence verbale et les marqueurs de genre. La théorie métrique auto-segmentale permet d'analyser avantageusement ces constructions erratiques qui semblent répondre à un gabarit syllabique atypique dépendant du code écrit. Les constituants syllabiques erratiques à l'intérieur de l'énoncé suggèrent la mise en place de didactiques de remédiation basées sur les rapports syntagmatiques des constituants au-delà du segment. Cela implique expliciter l'interface entre l'intra-langue (langue erratique du corpus) et le FLE modélisé. (CHAPITRE II)

Cette première analyse permet de concevoir des exercices correctifs sur l'adjectif antéposé (grand/premier) et la mise en valeur de gabarits concurrents<sup>30</sup> :

- syllabation ouverte/fermée à l'intérieur ou en fin de groupe intonatif,
- élimination de voyelles faibles à caractère thématique (extra-métrique).

Les CL et leur complément, la pause glottique (/ʔ/) se présentent comme constructrices de l'énoncé. Le mot soutien n'est plus défini par sa fonction grammaticale mais phonologique. La fonction verbale et la nominale sont typifiées en français par une information morpho-phonologique déficiente (à l'oral) par rapport à l'espagnol. Le schwa est présenté pour être assimilé à un effet accentuel qui informe la morphologie contrairement aux syllabations déviantes du corpus qui présentent un ajout de voyelle extra-métrique. L'épenthèse est présentée comme une conséquence du rapport syntaxique des constituants syllabiques à l'information macro-syntaxique. (CHAPITRE III)

---

<sup>29</sup> Annexes VI et VIII.

<sup>30</sup> Voyons cet exemple de la Grammaire de l'Académie de la langue espagnole (Blecua, 2011):

L'étude faite du système verbal espagnol sur le modèle accentuel du portugais (Laks, 1997b) permet de rendre compte des interférences morpho-phonologiques entre l'espagnol et le français liées aux différences de leur système accentuel respectif. On construit un mot phonologique virtuel pour l'espagnol qui explicite le « lien de l'accent à la morphologie » (Garde, 1965 cité chez Rossi, 1979). Sur son modèle sont décrits les décalages entre les énoncés du corpus et ceux du français de référence. On relève aussi des coïncidences entre les deux systèmes dans des syntagmes prépositionnels, certains groupes verbaux (clitiques et désinences) et des syntagmes nominaux par effet des liaisons productives. Un bref parcours de la phonétique de l'espagnol permet de constater que les énoncés de l'intra-langue ne sont souvent pas construits sur son modèle syllabique. Nous interprétons ce fait par la création de nouvelles structures phonologiques qui sont mises à l'essai. (CHAPITRE IV)

## DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE DES CONVERSATIONS. (MACRO-SYNTAXE).

La deuxième partie de notre recherche se base sur les constats de l'analyse du corpus en conversation semi-spontanée (confirmation/ non confirmation des constats en lecture de texte, construction d'un nouveau gabarit syllabique dans le mot phonologique). On établit le lien entre micro et macro-syntaxe par les proéminences exigées dans l'échange d'information.

On compare l'acquisition d'une langue maternelle et l'apprentissage d'une langue seconde. L'enfant produit des « fillers syllabiques »<sup>31</sup>, car l'articulation syllabique n'a pas encore été encodée. Le locuteur inexpert, ayant déjà acquis la structure de la syllabe universelle (remontée à un maximum de sonorité et chute de sonorité plus ou moins marquée) produit des « fillers prosodiques », qui tentent de rééquilibrer la structure syllabique opérative et la réajuster aux nouveaux traits de sonorité que l'apprentissage de nouvelles positions segmentales signifient pour l'articulation. Ce processus se manifeste dans les corpus par

---

“quando esto oyere el pueblo auran dello **grand** gozo, & **grand** sabor, & **grand** alegría (Poridat); con la **grant** pena que paso vengo a vos decir mi quexa (Arcipestre Hita, Buen Amor).”  
<sup>31</sup> (Peters, 1995) [Chapitre 1].



les retombées accentuelles<sup>32</sup> erratiques dues probablement à la grande différence que les systèmes syllabiques du français et de l'espagnol imposent à la phono-taxe et donc au rythme (iambique pour le français et trochaïque pour l'espagnol).

Dans la nature et la position des hésitations on peut remarquer aussi le décalage syllabique, car d'après Lowenstamm et Kaye (1983), cité chez Encrevé (1988, p. 184), « il semblerait que le segment épenthétique favori est le son utilisé par les locuteurs quand ils hésitent ». Ces quelques pistes construisent l'architecture de l'analyse du corpus de conversation<sup>33</sup> sur la base de l'interprétation syllabique et la transcription au moyen d'un code qui semblerait interpréter les hésitations comme de possibles fillers prosodiques.

La deuxième partie de notre recherche est organisée comme suit :

Nous présentons les choix méthodologiques et les notations de la deuxième partie du corpus. Les constats sur la liaison en lecture confirment les positions segmentales conflictuelles<sup>34</sup>. Les groupes accentuels formés par soudage de liaison (liaison intégrative)<sup>35</sup> et repérés à l'aide de PRAAT permettent de traiter les syllabes proéminentes comme base de la construction de l'énoncé dans les productions des apprenants et de comparer ces énoncés organisés dans des syntagmes à ceux du FLE modélisé. (CHAPITRE V)

Nous constatons que le groupe syntaxique français est encore en voie d'acquisition. Les syllabes proéminentes des groupes de souffle du corpus ne permettent pas de parler du caractère intono-accentuel (distinctif ou démarcatif). Elles permettent néanmoins d'assurer l'interprétation du discours par le transcripateur dont la segmentation présente dans la transcription orthographique est la preuve. La macro-syntaxe déficiente met en évidence

---

<sup>32</sup> (Dupoux & Peperkamp, 2002)

« One domain in which we find limited capacities to perceive phonological contrasts that are not pertinent in the native language is that of stress. (...) French listeners have great difficulties perceiving the difference between non-words that are distinguished only with regard to the position of stress, (...) Spanish subjects have no problems [because (...)] in Spanish, stress falls on one of the word's last three syllables [and] is encoded in the prelexical representation. » French and Spanish hence represent two extreme cases : one in which stress is predictable, and one in which it is unpredictable. »

<sup>33</sup> Annexe IX : document cadre du projet IPFC pour le protocole utilisé dans la transcription des conversations des apprenants de FLE et I.3.2.3.4. (concernant les hésitations et espaces non textuels du discours des apprenants).

<sup>34</sup> Le discours produit des 14 enquêtés a été analysé sur la base de 6 à 9 minutes de conversation pour les productions les plus significatives et de 3 à 6 minutes pour les moins productives.

<sup>35</sup> (Côté, 2012) pour la notion de fonction intégrative de la liaison.

les points où la segmentation s'écarte de la norme<sup>36</sup>. Les déviations répondent à l'écart entre les constituants du mot phonologique et les macro-segments<sup>37</sup>. Nous construisons la règle du mot phonologique français sur le facteur épenthétique consonantique /ʔ/ (Encrevé, 1988). On considère l'accent démarcatif français comme constructeur de syntaxe. (CHAPITRE VI)

Nous proposons finalement une nouvelle méthodologie pour travailler les compétences d'expression orale en FLE (FLÉO). Elle se base sur l'étude de corpus (centration sur l'apprenant) et établit de possibles bases pour l'évaluation des compétences d'expression sur des critères expérimentaux. Nous envisageons alors une mise en pratique de notre travail futur sur des domaines de recherche plus avancés en phonologie et/ou en syntaxe et lexicographie sur la base de l'étude des grammaires de l'intonation.

Nous concluons que les études de terrain dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères offrent des possibilités de collaboration efficace entre les chercheurs et les professionnels de l'enseignement comme dans d'autres domaines de la recherche scientifique. Cette collaboration devrait se baser sur l'adaptation des instruments d'analyse de la recherche aux besoins de l'enseignant, ce qui peut justifier en partie le contenu de cette thèse (CHAPITRE VII)

---

<sup>36</sup> La prosodie, même déviante, *informe* le texte pour l'interpréter comme un discours. Dans ce sens si, d'après Encrevé (1988, p.183), « une structure prosodique doit être identifiée phonétiquement », l'interprétation segmentale dans la chaîne parlée erratique doit fournir aussi de l'information sur l'organisation avec laquelle le locuteur a construit son message.

<sup>37</sup> "Les macro-segments sont des structures accentuelles à l'intérieur du discours. Un segment dans la structure intonative est un mot phonologique composé d'un nombre inférieur à 7 syllabes." (Martin, 2009).



PREMIÈRE PARTIE :  
ANALYSE DES LECTURES  
(Morphophonologie)



# CHAPITRE I

## STATUT DE LA CONSONNE DE LIAISON EN FLE

### Comportement des codas en lecture de texte.

Nous abordons ce premier chapitre avec les éléments qui nous ont permis d'élaborer des corpus<sup>38</sup>. Le texte ci-dessous (Figure 1.1) élaboré par PFC (Durand, Laks & Lyche, 2003) présente les possibles occurrences de liaison possibles, variables ou catégoriques en français standard. Il nous a permis d'enregistrer les lectures de nos apprenants et de compter sur une base d'analyse fiable des contextes de liaison.

**Figure 1.1 :**

TEXTE PFC AVEC CONTEXTES DE LIAISON (VARIABLES, CATÉGORIQUES)

Le Premier Ministre ira-t-il à Beaulieu ?

Le village de Beaulieu est\*\*\* en grand\*\*\* émoi. Le Premier Ministre a en\*\*\* effet décidé de faire étape dans cette commune au cours de sa tournée de la région en fin d'année. Jusqu'ici les seuls titres de gloire de Beaulieu étaient son vin blanc sec, ses chemises\*\*\* en soie, un champion local de course à pied (Louis Garret), quatrième aux jeux\*\*\* olympiques de Berlin en mille neuf cent trente six, et plus récemment, son\*\*\* usine de pâtes\*\*\* italiennes. Qu'est- ce qui a donc valu à Beaulieu ce grand\*\*\* honneur ? Le hasard, tout bêtement, car le Premier Ministre, lassé des circuits\*\*\* habituels qui tournaient toujours\*\*\* autour des mêmes villes, veut découvrir ce qu'il appelle "la campagne profonde".

Le maire de Beaulieu - Marc Blanc – est\*\*\* en revanche très\*\*\* inquiet. La cote du Premier Ministre ne cesse de baisser depuis les\*\*\* élections. Comment\*\*\*, en plus, éviter les manifestations qui ont\*\*\* eu tendance à se multiplier lors des visites\*\*\* officielles ? La côte escarpée du Mont Saint-Pierre qui mène au village connaît des barrages chaque fois que les\*\*\* opposants de tous les bords manifestent leur colère. D'un\*\*\* autre côté, à chaque voyage du Premier Ministre, le gouvernement prend contact avec la préfecture la plus proche et s'assure que tout\*\*\* est fait pour le protéger. Or, un gros détachement de police, comme on\*\*\* en\*\*\* a vu à Jonquièrre, et des vérifications d'identité risquent de provoquer\*\*\* une explosion. Un jeune membre de l'opposition aurait déclaré : "Dans le coin, on\*\*\* est jaloux de notre liberté. S'il faut montrer patte blanche pour circuler, nous ne répondons pas de la réaction des gens du pays. Nous\*\*\* avons le soutien du village entier." De plus, quelques\*\*\* articles parus dans La Dépêche du Centre, L'Express, Ouest Liberté et Le Nouvel Observateur indiqueraient que des\*\*\* activistes des communes voisines préparent\*\*\* une journée chaude au Premier Ministre. Quelques fanatiques\*\*\* auraient même entamé un jeûne prolongé dans l'église de Saint Martinville.

Le sympathique maire de Beaulieu ne sait plus\*\*\* à quel saint se vouer. Il a le sentiment de se trouver dans\*\*\* une impasse stupide. Il s'est\*\*\*, en désespoir de cause, décidé à écrire au Premier Ministre pour vérifier si son village était vraiment\*\*\* une étape nécessaire dans la tournée prévue. Beaulieu préfère être inconnue et tranquille plutôt que de se trouver\*\*\* au centre d'une bataille politique dont, par la télévision, seraient témoins des millions d'électeurs.

<sup>38</sup> Il s'agit de l'enregistrement de 14 informateurs en lecture et en conversation deux à deux. Annexe IX.

Le premier enjeu que se pose l'enquêteur/enseignant dans une étude de ce type est de disposer d'un critère autorisé pour pouvoir décider quels enchaînements il convient d'analyser dans le but d'établir des critères efficaces pour l'analyse de la construction de l'énoncé en FLE. Nous avons décidé de considérer tous les contextes de liaison explicités par le protocole selon la liste que nous reproduisons dans l'annexe IX<sup>39</sup>.

En effet, le locuteur inexpert enchaîne dans le domaine d'une langue qui ne saurait pas être répertoriée puisqu'elle est encore erratique et que son caractère même de falsifiabilité fait l'objet de notre étude. Cette langue que l'on ne peut qu'étudier dans les corpus est l'objet même de notre étude, c'est ce que nous avons appelé « l'intra-langue », c'est une étape intermédiaire entre la langue en construction et l'interlangue et contient le sous-ensemble des productions déviantes qui ne seront pas retenues dans les nouvelles constructions. Il s'agit donc de voir comment s'enchaînent les segments dans les phases successives d'apprentissage. Le corpus que nous analysons représente l'une de ces phases chez des informateurs dont nous présentons quelques caractéristiques dans le tableau 1.2 (p. 48)<sup>40</sup>. L'analyse typologique selon le niveau des études et de spécialisation révèle qu'ils sont habitués à travailler sur des textes écrits et qu'ils ont des connaissances des langues étrangères, la première (l'anglais) étant souvent aussi une langue d'étude ou de travail. Or, comme il correspond à leur âge (adulte) et à leur expérience dans l'apprentissage des LE, ils ont eu peu d'occasions de se trouver en situation d'immersion linguistique en ce qui concerne le français, ce qui peut être facilement vérifié dans les productions en conversation spontanée (disfluences, interférences) quand on examine la typologie syllabique du corpus. Notre intérêt est donc d'aborder les difficultés que les apprenants en milieu exolingue rencontrent par ce manque de contact en interaction avec la syllabe orale car leur apprentissage reste passif et souvent tardif. En effet, selon Detey & Nouveau (2007),

l'apprentissage de la parole, en production et en réception, (...) ne peut plus être considéré comme une « évidence » ne nécessitant ni réflexion ni intervention, dans une société où le plurilinguisme (...) est encouragé par les divisions linguistiques. (...) Si une norme écrite peut aisément se définir, tel n'est pas le cas de la langue orale (...) Le français [comme toute langue] est une langue vivante en perpétuelle évolution. [Selon] le CECRL (2001) l'enseignement des

---

<sup>39</sup> Nous ne considérons pas nécessaire de présenter la liste exhaustive ici puisque nous verrons les occurrences par locuteur dans les pages qui suivent.

<sup>40</sup> Nous présentons dans l'annexe 10 les fiches d'acceptation de participation et signalétiques que les informateurs ont dû signer et remplir avant l'expérience.

langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec un « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place.

Pour pouvoir parler des capacités linguistiques que nous essayons de développer chez nos apprenants, nous commençons par présenter les caractéristiques des personnes qui ont participé à l'expérience. Elles représentent un échantillon assez fidèle de ce que l'on pouvait trouver à l'EOI au moment où les enregistrements ont été réalisés (2009/2010).

Comme on peut le voir (Figure 1.2 p. 48), plus de 50% des enquêtés ont plus de 40 ans au moment de l'enregistrement et un tiers entre 24 et 40 ans. Ces données nous indiquent qu'ils apprennent le français par motivation personnelle. La plupart (deux tiers) ont réalisé des études de français pendant une période comprise entre 5 et 10 ans et le tiers restant a prolongé son étude de la langue plus de 10 ans ; le plus âgé (71 ans) déclare avoir étudié le français pendant plus de 25 ans. Malgré ce long contact avec la langue française la plupart déclare ne pas avoir réalisé de longs stages en pays francophone : 3 seulement affirment que leur séjour a été de plusieurs mois en différents moments, parmi lesquels les plus jeunes (28, 24 ans), qui ont réalisé des études suivies en France (plus de 10 mois) dans le cadre Erasmus ou en tant qu'étudiants de doctorat. Ces deux derniers sont évidemment les plus performants.

Comme on le verra par la suite, les problèmes de syllabation et les disfluences qui s'ensuivent concernent les mêmes positions segmentales pour tout le groupe, même si pour deux enquêtés la 1<sup>ère</sup> langue d'apprentissage n'est pas l'anglais ce qui pourrait supposer des modifications au niveau de la syllabe opérative dans l'interlangue. Ce fait nous semble remarquable car il semblerait que le mot phonologique modèle se construit sur l'image acoustique d'un modèle commun (français langue cible ou espagnol langue maternelle). Ce point est à vérifier et nous a fait poser l'hypothèse de la comparabilité de deux systèmes différents sur la seule base de leur description phonétique. Des constats du corpus nous ont cependant obligés à abandonner cette hypothèse car les formations déviantes concernent l'énoncé constitué plus que des segments qu'on pourrait considérer strictement syllabiques. Il est à remarquer aussi qu'un informateur présente des occurrences individuelles au niveau des codas qui ne sont pas présentes dans le reste des enquêtés (50% plus d'effacements,



voir Figure 1.8 p. 64, occurrences 13 à 22). Ce locuteur (RP) a pourtant réalisé de nombreux stages en Suisse et connaît l'anglais et l'allemand. Voyons donc ces quelques caractéristiques dans le tableau ci-dessous élaboré selon la fiche signalétique du protocole PFC-IPFC :

**Figure 1.2**

**TABLEAU : LES INFORMATEURS<sup>41</sup> (2010)**

<b>ÂGE</b>	<b>FLE Années</b>	<b>FLE Âge 1<sup>er</sup> ctact</b>	<b>AUTRES LANGUES (MOIS)</b>	<b>ETUDES</b>	<b>Stages pays Francophones</b>
PM 43	6	12	ANGLAIS (24)	JOURNALISME	4-6 mois Vacances France
MLR 51	6	12	ANGLAIS (24) – ITALIEN (36)	ÉCONOMIE – MUSIQUE	Neuchâtel /Paris Étudiante ( ?)
RP 60	11	16	ANGLAIS (48) – ALLEMAND (24)	COLLÈGE BREVET	Genève/Paris (77-80-85-90)
LP 51	7	13	ALLEMAND (144) – ARABE (24)	SOCIOLOGIE	Bordeaux 15 jours
LF 24	8	14	ANGLAIS (128)	ESPAGNOL- JOURNALISME	France/ Erasmus 10 mois
MM 24	14	10	ANGLAIS (168) – RUSSE (8)	TOURISME	( ?) Non informé
SF 58	10	9	ALLEMAND ( ?)	PHILOSOPHIE	France 15 jours
MF 53	18	9	ANGLAIS (24)	FRANÇAIS	( ?) Non informé
LS 39	5	34	ANGLAIS ( ?)	INGÉNIEUR	( ?) Non informé
TC 28	13	16	ANGLAIS (84)- ALLEMAND (48)	BEAUX-ARTS DOCTORAT F/E	Paris 1 année Études
JL 46	11	10	ANGLAIS (5)	INGÉNIEUR	France Travail/loisirs
AM 71	25	4	ANGLAIS (24)	INSTITUTRICE- BEAUX A.	France (Cours FLE) 1mois 15 jours
RL 31	5	26	ANGLAIS (240)	NON RENSEIGNÉ	France 1 mois Belgique 4 jours
CH 52	7	20	ANGLAIS (36)- ALLEMAND (60)	DROIT- ÉCONOMIE	2 mois 1995 2 quinzaines 2007/2008

<sup>41</sup> Les informateurs ont été tous sélectionnés par leur variante castillane de langue. Le chiffre très bas d'inscrits hommes ne nous a permis compter que sur 2 enquêtés du sexe masculin dans le groupe. Le nombre de personnes total sélectionnées pour échantillon (14), s'adapte aux recommandations de PFC pour une première étude de terrain (12 enquêtés).

## **1.1 Autour de l'analyse prosodique du texte PFC.**

Le texte PFC a été segmenté de façon à pouvoir repérer les possibles phénomènes d'amuisement ou de syncope du schwa en français standard. Cet outil nous est indispensable car, comme on le verra par la suite, c'est l'absence d'un segment syncopé qui produit des énoncés non conformes et des disfluences en conversation.

La position finale est normalement en espagnol (langue à accent lexical) une position extra-métrique qui échappe aux effets accentuels. L'accent de fin de groupe est ainsi mal reconnu tant en lecture qu'en conversation ce qui produit des segments non normés en coda. Notre stratégie a donc été de marquer les segmentations atypiques, d'abord en lecture, pour identifier les segments non reconnus. La position de ces segments doit fournir des indications sur les difficultés d'acquisition de la prosodie du français et donc des aspects syntaxiques qui informent le syntagme dont l'unité minimale est la syllabe. Après les enregistrements faits, nous nous sommes posé les questions suivantes :

- Que nous indiquent les écarts segmentaux par rapport au texte PFC ?
- Pourquoi des liaisons catégoriques sont reconnues et d'autres mal-interprétées par des enchaînements abusifs ?
- Que nous indiquent les positions non reconnues quant à la formation de l'énoncé en FLE ?
- Comment repérer les déviances de syllabation sans référence à un texte préparé comme celui de PFC ?
- Comment segmenter un texte erratique produit selon le modèle du français si, en bonne logique, le texte est construit dans une langue non répertoriée qui a quelques caractéristiques du français ?
- Comment, en somme pouvoir comparer deux produits syntaxiques différents sur la base de la segmentation du discours en unités comparables ?

Si nous regardons l'analyse prosodique du texte (voir figure 1.3 p. 50), nous remarquons tout de suite que des segments vocaliques disparaissent. La question qui se pose est de savoir si les énoncés produits par les apprenants présentent de telles syncopes. Le texte lu peut et doit nous informer des segments qui sont effacées. Or, les syncopes vocaliques sont peu présentes en lecture. L'apprenant ne reconnaîtrait-il pas la voyelle syncopée (schwa) ? Quel en est donc l'effet de cette non reconnaissance dans la syllabation qu'il produit ?

**Figure 1.3**

**TEXTE PFC INTERPRÉTÉ : EFFETS PROSODIQUES**

Le Premier Ministr' ira-t-il à Beaulieu ?

//Le villag' de Beaulieu // est en grand émoi. // Le Premier Ministr' a, // en effet, // décidé de fair' étap' dans cett' commun' // au cours de sa tournée de la région en fin d'année. // Jusqu'ici les seuls tit' de gloir' de Beaulieu // étaient son vin blanc sec, // ses chemis' en soie, // un champion local de cours' à pied // (Louis Garret), // quatrièm' aux jeux olympiqu' de Berlin // en mill' neuf cent trent' six, // et plus récemment // son usin' de pâ't' italienn'. // Qu'est-c' qui a donc valu à Beaulieu ce grand honneur ? // Le hasard, // tout bêt'ment, // car le Premier Ministr' // lassé des circuits habituels qui tournaient toujours autour des mê'm' vill', // veut découvrir ce qu'il appell' "la campagn' profond(e)".//

//Le mair' de Beaulieu //- Marc Blanc - // est en revanch' très inquiet. // La cot' du Premier Ministr(e) ne cess' de baisser depuis les élections. // Comment, // en plus, // éviter les manifestations qui ont eu tendanc' à se multiplier // lors des visites officiell' ? // La cô't' escarpée du Mont Saint Pierr' // qui mèn' au villag' // connaît des barrag' // chaqu' fois que les opposants de tous les bords manifestent leur colèr'. // D'un autre côté, // à chaqu' voyag' du Premier Ministre, // le gouvernement prend contact avec la préfector' la plus proch' // et s'assur(e) que tout est fait pour le protéger. // Or, un gros détach'ment de polic', //comm' on en a vu à Jonquièr', // et des vérifications d'identité //risquent de provoquer un' explosion. // Un jeun' membre de l'opposition aurait déclaré : // "Dans le coin, // on est jaloux de notre liberté. // S'il faut montrer patt' blanch' pour circuler, // nous ne répondons pas de la réaction des gens du pays. // Nous avons le soutien du villag' entier." // De plus, // quelques articles parus dans La Dépêch'du Centre, // L'Express, // Ouest Liberté // et Le Nouvel Observateur // indiqueraient que des activist(e)s des commun' voisin' // prépar' un' journée chaud' au Premier Ministre. //Quelques fanatiqu' auraient mê'm' entamé // un jeûn' prolongé dans l'églis' de Saint Martinvill'. //

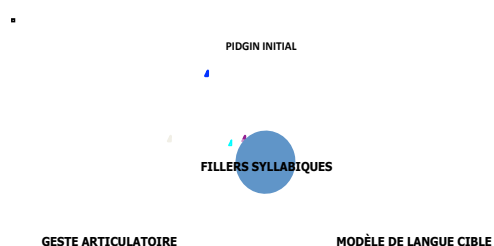
// Le sympathiqu' mair' de Beaulieu // ne sait plus à quel saint se vouer. // Il a le sentiment // de se trouver dans un' impass' stupid(e). // Il s'est, // en désespoir de caus', // décidé à écri'r' au Premier Ministr' // pour vérifie'r' // si son villag' était vraiment un' étap' nécessair' dans la tournée prévue. // Beaulieu préfèr' êtr' inconnue et tranquill' // plutôt que d' se trouver au centre d'un' bataill' politiqu' dont, // par la télévision, // seraient témoins des millions d'électeurs. //

L'interprétation prosodique de ce texte nous a donc de base à l'analyse de la segmentation qui est clé dans notre étude car elle nous a permis de poser que la syllabe du français standard (langue d'apprentissage) et des énoncés du corpus ne sont pas comparables directement. En tous cas, l'hypothèse que l'énoncé se construit dans toute production verbale par effet des empan accentuels qui constituent du discours, nous permet maintenant d'analyser les constructions syntaxiques erratiques. Notre méthodologie doit donc être basée sur des critères accentuels précis que nous ne pouvons obtenir que sur la production même du texte oral tel qu'il se présente dans les enregistrements. La première

partie de l'expérience nous fournit donc une base mais reste limitée à une production passive où le locuteur n'a pas besoin d'organiser les empans intonatifs car ils lui sont présentés dans le texte à lire. La construction du message à communiquer, par contre, met en place des catégorisations activées après l'acquisition d'une (ou plusieurs) première(s) langue(s) maternelle(s) auxquelles nous n'avons accès que par l'évidence du discours produit évalué par son efficacité dans l'acte de la communication. Nous lui avons supposé un module « ortho-phonologique » qui agit comme un triage inter-communicatif servant à distinguer entre les formes efficaces de communication acceptées et non acceptées dans une communauté linguistique donnée. Cela exige la maîtrise effective des procédures linguistiques qui sont impliquées dans la segmentation et qui s'acquièrent dès le plus jeune âge dans la construction du premier système linguistique : l'interlangue. Les figures 1.4a, 1.4b, 1.4c, 1.4d, reproduisent ce que nous entendons par la genèse de l'interlangue. Le premier système syllabique n'est pas encore actif si on considère l'articulation en 1.4a. La figure 1.4b présente notre domaine d'expérience d'apprentissage d'une langue 2 : une construction indéfinie de langues virtuelles non répertoriées car elles correspondent à des productions éphémères invalidées par chaque nouvelle production (intra-langue). En lecture de texte, les constructions successives concernent seulement l'interprétation syllabique d'un texte segmenté à l'effet et non la production de structures syntaxiques à l'essai.

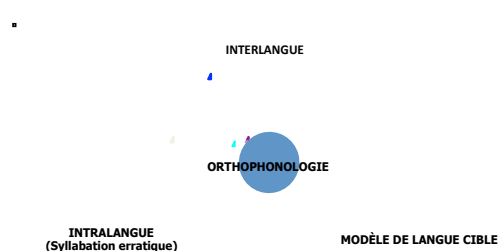
**Figure 1.4a**

**LA GENÈSE DE L'INTRA-LANGUE DANS L'ACQUISITION DES L1 (PSYCHOLINGUISTIQUE)**



**Figure 1.4b**

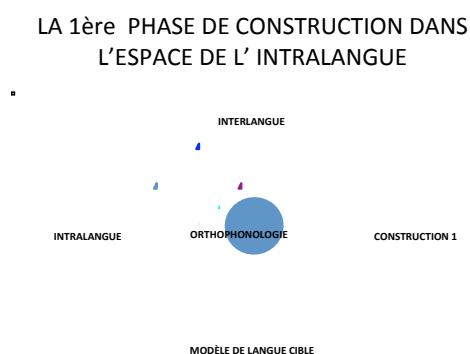
**L'INTRA-LANGUE DANS L'ACQUISITION DES L2 (DIDACTIQUE DES L.E)**



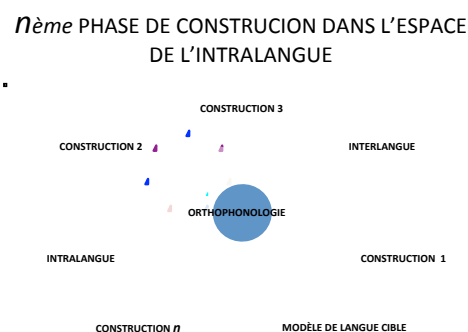
Interlangue et intra-langue ne se superposent pas, elles interagissent pour produire une succession d'actes linguistiques tendant au modèle de langue visé. Ce sont deux référents virtuels qui sont seulement abordables dans les phases de construction. L'intra-langue

produit une syllabation erratique, par définition éphémère, qui peut être figée par l'enregistrement d'un texte oral mais qui ne se reproduira jamais et ne sera pas codée. Nous comprenons alors que la construction d'une nouvelle langue est une dynamique artificiellement arrêtée dans différentes phases objet de la didactique des LE. Nous explicitons cela dans 1.4c et 1.4d.

**Figure 1.4c**



**Figure 1.4d**



Nous imaginons un système de constructions successives sur le modèle de l'interlangue. En effet, depuis l'acquisition de la première langue, le module ortho-phonologique agit comme un régulateur des productions sur un modèle de syllabation à construire. Avant l'acquisition de la/les L1 le geste articulatoire tend à construire la syllabe phonologique qui construira l'interlangue. Comme nous le voyons dans notre système, l'interlangue et l'intra-langue restent des modèles virtuels. Pour construire un domaine d'apprentissage normé, il faut faire intervenir le point de vue d'un allocutaire qui réalise la langue en interaction avec le locuteur. Les constructions successives sont ainsi les positions où l'apprentissage se concrétise en formes analysables : les corpus.

On peut se demander alors où intervient la dynamique dans la construction du discours. Les écarts entre la langue linéarisée telle qu'on peut la décrire dans la transcription orthographique et les variétés de langue que l'on peut constater, rendent compte de ce dynamisme virtuel qui est pourtant présent dans tout discours. En effet dans le texte 1.3, p. 50, des indications complémentaires des concepteurs donnent des précisions sur certains aspects de variabilité de schwa. Pour notre analyse didactique du corpus d'apprenants nous avons remarqué que les spécifications sur le schwa sont essentielles car elles apportent de l'information sur la façon d'organiser le message en tenant compte des phénomènes

prosodiques qui ne peuvent pas être directement transcrits par le code d'écriture (version du texte orthographiée). Les concepteurs<sup>42</sup> précisent :

- nous avons souligné tous les schwas susceptibles d'être prononcés ou de provoquer l'allongement de la voyelle précédente. Toutes les consonnes finales prononcées sont aussi soulignées car, dans certains dialectes, elles peuvent entraîner l'apparition d'un schwa -

Comme on le voit, nous ne pouvions envisager notre expérience qu'en partant de la transcription orthographique codée de ce texte qui comporte 10 grands contextes de parution de schwa indiqués que nous reproduisons ci-dessous :

- a) Schwa initial d'énoncé (le Premier, de plus...)
- b) Schwa initial de mot polysyllabique (depuis, seraient...)
- c) Schwa interne (bêtement, détachement, pour le protéger...)
- d) Suites de schwas (sentiment de se trouver/sentiment de se trouver...)
- e) Site fréquent d'insertion (Ouest\_ Liberté, Marc\_ Blanc...)
- f) Schwa final post-consonantique devant voyelle (villageétait, fanatiques auraient...)
- g) Schwa final post-consonantique devant consonne (villageé de, étapee dans...)
- h) Schwa final post-consonantique d'énoncé (colère, Ministre. ...)
- i) Schwa final postvocalique marqueur du féminin (tournée, prévue...)
- j) Schwa de monosyllabe (car le Premier, s'assure que tout...)

Ces contextes permettent de déterminer les positions non-accentogènes/accentogènes ce qui est important pour travailler la prosodie en didactique sur productions erratiques d'apprenants, car ces positions posent des problèmes aux apprenants, même avancés, qui ont tendance à produire des voyelle pleines (donc accentuables) qui bloqueront la reconnaissance de l'accent démarcatif français, ou des effacements dans le cas des consonnes doubles en coda. Ils donnent des pistes sur l'enchaînement et la position des possibles consonnes de liaison en indiquant les positions sur le texte orthographié. Cela

---

<sup>42</sup> Durand, Laks & Lyche (2003) : Codage du texte.

fournit un instrument extrêmement utile à l'enseignant qui peut démarrer par l'analyse de corpus d'apprenants sur des critères fiables et unifiés.

## **1.2 Les conditions de l'expérience.**

Le corpus de lecture que nous analysons correspond, comme nous avons vu, à des apprenants de FLE de niveau estimé post intermédiaire/avancé (B1/B2). L'enchaînement produit entre les mots lexicaux déterminés par le code écrit ne permet pas de parler encore de syllabation erratique, car il faudrait que l'apprenant produise du discours. Dans cette première partie de l'expérience nous avons donc supposé que des interférences du texte écrit devaient marquer l'interprétation du texte oralisé, ce qui est souvent le cas. C'est en effet la représentation de la forme écrite qui s'impose par l'autorité de la reconnaissance lexicale trompeuse du code écrit. Les consonnes finales écrites correspondant aux consonnes de liaison (CL) sont souvent prononcées dans le corpus comme des consonnes morphologiques et/ou dans des syllabes extra-métriques (non accentogènes) par influence du gabarit phonologique actif qui peut correspondre, soit à la langue de départ, soit à une langue seconde codifiée dans l'interlangue, ou encore à un mélange dithyrambique de plusieurs. Comme nous montrons dans le tableau 1.5 p. 57, on a constaté des ajouts dans l'enchaînement entre les mots qui ne correspondent à aucun phénomène de sandhi répertorié dans la langue française : ils ne sont pas basés sur la reconnaissance d'une consonne de liaison, mais sur le lien naturel qui s'établit entre une coda et un mot à initiale vocalique tant en français qu'en espagnol. Notre objectif sera donc de montrer que c'est sur la reconnaissance de l'absence de coda (CL) que nous pourrions reconstruire, dans un but didactique, un énoncé français « syntaxique et prosodiquement bien construit ». On ciblera donc les segments erratiques qui se produisent par rapport à ce modèle en coda pour pouvoir traiter la liaison comme un objet didactique à part entière. Dans nos constats, il nous faudra alors compter sur l'interprétation des CL du texte PFC tel qu'il a été analysé pour travailler une prosodie commune aux francophones et épurée. Ainsi, nos réflexions sur l'évaluation de la production du discours sont dépendantes de ce modèle de français standard, ce qui implique une prise de position sur la langue à présenter aux apprenants dans un but didactique. En effet, « se donner une définition même banalement descriptive, de la liaison, c'est déjà mettre en place des linéaments d'un traitement possible. Ici encore, le point de vue crée l'objet et engage totalement son analyse » (Laks, 2005b). Le traitement que nous donnerons aux enchaînements dans les conversations se base ainsi sur une langue

à cursus, décrite selon des énoncés grammaticaux qui correspondent à un standard de langue.

Nous présentons donc dans ce qui suit une « déconstruction » nécessaire de l'objet *liaison* par constat de corpus. Notre objectif est de repérer les entités phonologiques qui pourraient aider à reproduire ses propriétés prosodiques dans l'interlangue et à éliminer les interférences erratiques manifestes de l'intra-langue. Cette procédure est basée sur le constat que, comme dit Laks (2005b),

Ce n'est pas la liaison qui construit le cursus, [mais] c'est le cursus qui permet, et dans certains cas oblige, à la liaison (...) La construction du cursus n'est pas un phénomène de phonologie segmentale, mais de phonologie accentuelle et rythmique (...) Cette construction s'appuie sur la non autonomie syntaxique et sémantique des éléments composés.

Quelles ressources fournir au professeur de FLE pour aborder la formation de l'énoncé en FLE et par conséquent les phénomènes prosodiques à la base de la segmentation et son corrélat la liaison ? La valeur accentuelle et rythmique de systèmes de syllabation en concurrence à la base de l'articulation du message peut-elle être décrite et réajustée de façon à la rendre accessible à l'apprenant qui n'est pas, de surplus, en situation d'immersion linguistique ?

L'expérience s'avère intéressante en ce qu'elle a de paradoxale. C'est par la désaccentuation stratégique du texte **significatif** produit que l'apprenant apprendra à reconnaître les groupements syntaxiques du français, car là encore Laks prévient que « (...) Ce n'est certainement pas sur la base d'une analyse phonologique ou même morphologique que l'on peut expliquer la différence aspectuelle entre *vas /z/y voir* (i.e. tente !) et *va/y voir* (i.e. va voir là) (...) [mais sur] une analyse sémantico-pragmatique extrêmement fine ».

Nous avons donc essayé de reproduire dans le domaine interactif de la communication cet aspect nécessaire (sémantico-pragmatique) à la construction de l'objet liaison. Mais pour ce faire il nous a fallu déterminer quel était le statut des éléments segmentaux déviants par rapport à la syllabation française. Ces éléments parasites nous les avons repérés d'abord en lecture pour pouvoir compter sur des pistes pour l'analyse du corpus de conversation où la construction du message interfère sur les aspects purement phonologiques. Dans ce début d'analyse nous essayons donc de déterminer quelles ressources phonologiques sont reconduites par l'apprenant pour pouvoir construire du discours en langue cible. Nous



avons donc cherché dans le domaine de l'« intra-langue »<sup>43</sup>, que nous opposons à l'interlangue<sup>44</sup>, les constructions erratiques et falsifiables par leur caractère dynamique et éphémère. L'interlangue, telle qu'elle a été définie ne permet pas de décrire la variété de structures erratiques qui, comme nous le montrons par l'analyse des corpus, n'appartiennent souvent pas à un système syllabique quelconque telle est la souplesse d'adaptation du locuteur au phénomène linguistique à acquérir. Cette indéfinition est la condition même de la construction linguistique et de l'apprentissage. Dans un effort de catégorisation, les apprenants construisent ainsi des entités syntaxiques alternatives à celles de L1 et L2. Ces entités correspondent au degré d'appropriation de la segmentation paramétrée par rapport à une langue 2 (L2) **modélisée**.

Observons donc les constructions qui « déconstruisent » l'objet liaison dans notre corpus par l'ajout de codas parasites. Dans cette partie de l'expérience, les informateurs lisent le texte préparé avant l'enregistrement et reconstruisent l'énoncé pour éviter les interférences du code orthographique sans avoir aucune indication sur les objectifs de l'expérience<sup>45</sup>. Le texte ne présente aucune difficulté de compréhension<sup>46</sup>.

Comme on peut le voir dans le tableau (figure 1.5) ci-dessous, les ajouts se produisent dans des énoncés très différents :

- Désinences verbales (2,5,7,11,12,14)
- Par non reconnaissance de nasale (13,23,24,25)
- Adjectifs (1,3,9,10,16)
- L'adverbe (8,17,19,20,21)
- Les noms (4,6,15,18,22)

La stratégie didactique serait de reconstruire l'énoncé en variant les mots d'après le critère segmental de l'occurrence (par exemple pour 1 : premier mot/malade...).

Pour les CL (colonne 4) il faudrait trouver un double contexte ou produire 2 fois le mot (par exemple pour 6 : circuits dangereux/inconnus).

---

<sup>43</sup> Voir note 10 p. 26.

<sup>44</sup> Voir la notion chez Dubois, (2007) : « Dans les situations d'apprentissage d'une seconde langue, l'interlangue, est un système intermédiaire plus ou moins stabilisé fondé sur la présence simultanée d'éléments appartenant à chacune des deux langues. »

<sup>45</sup> Ils ont seulement été informés du protocole et des épreuves à réaliser en signant leur accord de participation à l'expérience.

<sup>46</sup> Comme le prévoit le protocole, une traduction est disponible en cas de besoin. (Annexe IX : Protocole PFC nos traductions)-

Autre fait intéressant que présente le tableau est que les consonnes privilégiées pour les ajouts sont :

- /n/ avec 9 occurrences sur 14 qui actualisent une consonne nasale, soit au lieu d'un trait de nasalité vocalique (grand, comment, un), soit comme une coda morphologique par influence de l'écriture (risquent, étaient, préparent, tournaient)
- /t/ qui actualise 4 CL en contexte non liaisonnant (circuits, tout, mont, dont, et 2 en d'autres contextes (Garret, et).

**Figure 1.5**

**TABLEAU: POURCENTAGES D'AJOUTS DE SEGMENTS TOUS CONTEXTES**

	Occurrences	Nombre et % de locuteurs	CL hors contexte de liaison	Positions Segmentales parasites
1	Premier_Ministre	8 - 57,14%-	*r	
2	Etaient	4 - 28,57		*n
3	Blanc_sec	8 - 57,14%	*k	
4	Marc Blanc	10 - 71,42%	*k	
5	Risquent	3- 21,48%		*n
6	Circuits	8 - 57,14%	*t	
7	Tournaient	2 - 14,28%		*n
8	et_s'assure	2 -14,28%		*t
9	Jaloux	2 -14,28%	*z	
10	Entier	6 -42,85%	*r	
11	Indiqueraient	3 -21,48%		*n
12	Préparent	2- 14,28%		*n
13	Un(e)jeûne	4- 28,57%	*n	
14	Seraient	3- 21,48%		*n
15	Mont	2- 14, 28%	*t	
16	estupide	8- 57,14%		*e
17	Dont	5 - 35,71%	*t	
18	Garret	3 - 21,48%		*t
19	Lors de	2- 14,28%		*s
20	ne sait plus	5 - 35,71%	*s	
21	tout_bêtement	3 - 21,48%	*t	
22	Louis G	2 - 14,28 %		*s
23*	Grand émoi	11- 78,56		*n
24*	Grand honneur	12- 85,71		*n
25*	Comment en	2- 14,28 %		*n
Total			12	14

On peut remarquer aussi que les ajouts en /s/, /r/, /z/ ou /k/ se produisent bien moins. La production de ces consonnes étant faite sur la lecture d'un texte préparé pour des lecteurs francophones, les conclusions restent très risquées. On peut en tout cas avancer que l'absence du trait de nasalité dans les voyelles et l'ajout conséquent d'une position /n/ bloque la reconnaissance du gabarit syllabique et donc des vraies consonnes finales (CF en avant) et/ou de liaison. Ces fausses positions coda sont probablement dues à un gabarit syllabique concurrent dominant dans l'interlangue de l'apprenant (correspondant à l'espagnol/castillan). Or les clusters en finale sont marqués en espagnol, ce qui produit des difficultés phono-tactiques puisque, en outre, l'effacement de codas n'existe pas en castillan, comme dans d'autres variantes d'espagnol (andalou, canarien, de l'Extrémadoure).

Dans le cas des autres consonnes, c'est directement le contexte de liaison qui n'est pas reconnu. L'actualisation de /r/ (entier), /z/ (jaloux), /t/ (dont, circuits), /k/ (blanc) empêche le groupe phonologique de se former correctement. Nous voyons donc comment on peut utiliser les productions erratiques dans la reconstruction de l'énoncé : pour la construction du groupe phonologique on essaiera d'empêcher la production de ces consonnes par l'inclusion d'une position vide identifiée (/ʔ/) et de mettre en évidence les consonnes actualisées dans les contextes de liaison préparés à l'effet. Cela implique une prise de conscience d'une segmentation différente, comme celle qui sera explicitée dans les exercices du chapitre III.

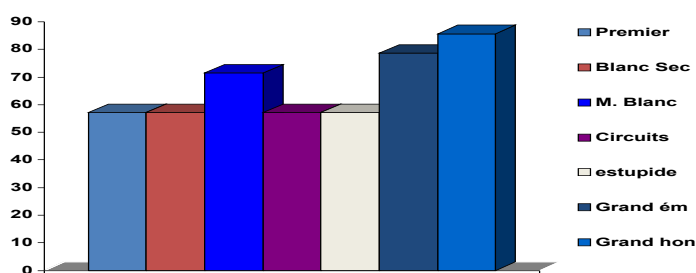
Les résultats que nous avons présentés rendent d'abord compte de ces occurrences phonologiques déviantes en lecture. Il procure des outils de comparaison sans lesquels on ne pourrait la segmentation des conversations serait très ardue, car le discours erratique se produit sous des paramètres qui ne correspondent à aucune langue répertoriée (et, comme on l'a vu, ne peuvent pas être comparés directement à un modèle du FLE).

Pour assurer l'efficacité de la partie cruciale de l'expérience, la construction libre de l'énoncé en français, on a décidé de noter les pourcentages de liaisons admises (catégoriques et variables) réalisées, en tenant compte des pourcentages les plus hauts de consonnes parasites produites, tous locuteurs mélangés, avant l'analyse des conversations. Nous présentons les occurrences segmentales déviantes produites en fin de mot (M1) et les types d'enchaînements produits sur le mot suivant (M2). Cela nous a permis d'évaluer

d'autre part des problèmes phono-tactiques possibles dans les possibles interprétations à réaliser. Nous avons parlé de liaisons en voie d'acquisition (catégorisables) ou de liaisons catégorisées quand les pourcentages d'occurrences d'enchaînements sur des consonnes de liaisons sont très élevés. Ces pourcentages indiqueraient que l'apprentissage se produit en général, et que l'élaboration de stratégies visant à renforcer ces enchaînements serait rentable en didactique. Ces phénomènes d'enchaînement sur CF sont comparables à la liaison et peuvent être considérés des liaisons à proprement parler s'ils sont stimulés dans des contextes préparés à l'avance. Voyons dans les schémas 1.6a, 16b et 1.6c :

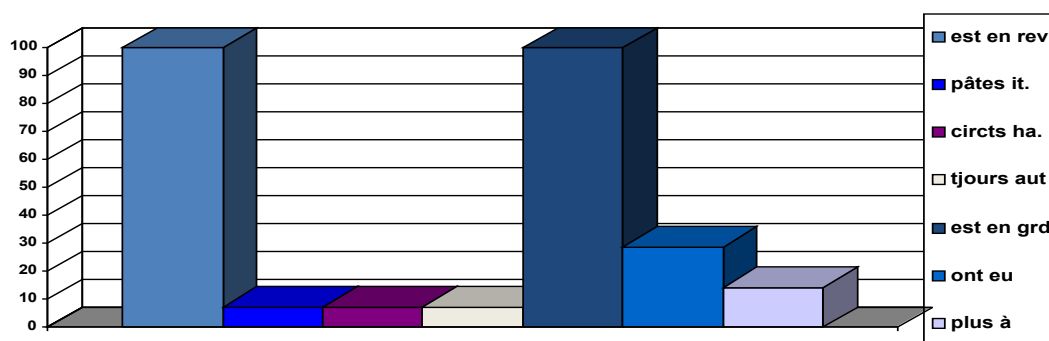
**Figure1.6**

### SEGMENTATION ERRATIQUE (Bornes D ↔ G)



**Figure1.6b**

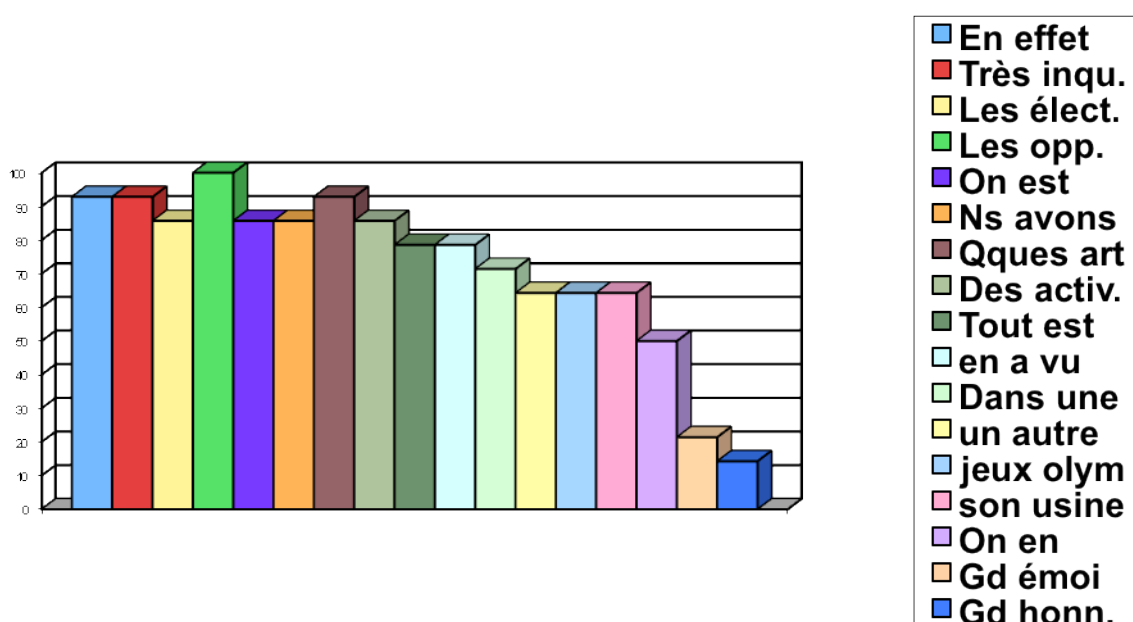
### LIAISONS VARIABLES (OCCURENCES)



Comme on peut voir, la liaison sur le verbe « être » en /t/ produit des groupes syntaxiques dans la presque totalité des enquêtés. Ce premier constat suggère le traitement du contexte de liaison sur la double perspective d'enchaînement sur consonne prononcée (liaison sans enchaînement) et nouvelle formation phonologique en acquisition. C'est d'ailleurs le mécanisme que nous avons constaté chez les apprenants.

**Figure 1.6c**

#### LIAISONS CATÉGORIQUES (OCCURRENCES)



Les liaisons catégoriques, ou plutôt qui peuvent se considérer catégorisées dans l'interlangue de l'apprenant par leur haut pourcentage de réalisation, se produisent sur les consonnes /n/, et /z/ et /t/ et concernent les groupes prépositionnels, adverbiaux et le groupe verbal avec les clitiques (en/n/ effet, très/z/ inquiet, dans/z/une, tout/t/est, en/n/ a vu, on/n/est...).

Le fait que les consonnes privilégiées pour les liaisons sont les mêmes que celles qui produisent des ajouts erratiques invite à concevoir un travail sur ces trois segments. C'est la piste de notre travail dans cette thèse.

Dans notre perspective didactique, la liaison<sup>47</sup> doit être présentée comme un « objet » phonologique :

1- caractérisant le parler francophone vernaculaire : on doit admettre la variabilité et donc insister sur les contextes de liaison interdite en marquant d'un trait distinctif les enchaînements interdits. Nous proposons /ʔ/ pour en expliciter la position ;

2- pouvant être présentée comme une actualisation de morphologie (morphologie régressive<sup>48</sup>) et impliquant (sauf utilisation du tiret<sup>49</sup>) le non respect des règles d'interprétation segmentale du code orthographique ;

3- produisant un effet prosodique (enchaînement vs hiatus) par exigence de déplacement de vague rythmique dans une langue à cursus : une liaison variable non actualisée produit un accent distinctif sur la première syllabe du mot à initiale vocalique (c'est/t/extra'ordi'naire ⇒ c'est :: 'extra'ordi'naire) ;

4- interdisant des positions extra-métriques de s'ancrer (accent lexical de mot vs accent démarcatif de groupe) ;

5- servant de base (par l'effet constaté en 4 ci-dessus) au marquage accentuel en fin de groupe de souffle ;

6- empêchant la production (par 4 et 5) d'une syllabe pénultième accentogène<sup>50</sup> malgré les interprétations segmentales erratiques présentes dans les corpus des apprenants et qui indiquent plutôt des codas rythmiques dans les syllabes ouvertes transformées en syllabes fermées plus lourdes ;

7- causant des effets phonologiques (tension/voisement) sur les segments (CL) qui la supportent par influence des éléments contigus ;

---

<sup>47</sup> Nous avons appelé ailleurs la liaison le « trait d'union de l'oral ».

<sup>48</sup> En effet, les segments morphologiques (genre, nombre, personne...) disparaissent de la prononciation en fin de mot lexical mais sont prononcés à l'intérieur du mot phonologique comme des marqueurs syntagmatiques par des exigences de marquage prosodique (accent morphologique).

<sup>49</sup> Cas de locutions toutes faites, clitiques, inversion forme interrogative et locutions argumentatives, impératif...

<sup>50</sup> le<-z-a>'mi / lez'ʔ/am<i> (les amis) par exigence de l'eurythmie.

8- explicitant son origine par les contextes (liaison catégorique) rendus accessibles en situation d'enseignement par le marquage des constructions déviantes dans l'intra-langue=domaine de l'erratique) : position non repérée par rapport à la langue cible.

La reconnaissance des contextes de liaison aide l'élève à la construction du groupe accentuel à la base de l'organisation syntaxique de l'énoncé en français. Dans la nouvelle perspective actionnelle du CECRL qui favorise les compétences d'expression, le travail sur les contextes de liaison est crucial : il évite les interférences des systèmes syllabiques de langues concurrentes rendant la production linguistique plus aisée.

Que pouvons-nous donc attendre d'un élève en production / réception de la reconnaissance de ce phénomène phonologique et des implications dans le système d'acquisition de la prosodie de la langue qu'elle suppose ? Quelle médiation produire entre l'intra-langue et l'interlangue pour arriver à créer des unités de langue utiles à l'apprentissage en situation de non-immersion linguistique ?

### **1.3 Des muettes et muets et autres écueils didactiques en FLE.**

Dans les données présentées ci-dessus, nous avons vu les segments qui s'écartent par rapport aux formes normées de l'énoncé français. Il s'agit d'ajouts de consonnes en coda ou même épenthétique<sup>51</sup> en début d'un énoncé tronqué en conséquence (occurrence 11 : estupide). Ces phénomènes empêchent la reconnaissance du cursus textuel et conduit, comme on va le constater dans les conversations, à des disfluences. Qu'en est-il des effacements ? Nous analysons dans ce qui suit le type d'effacements qui se produisent dans les énoncés (répertoriés dans le tableau 1.8 p. 64) et constatons (tableau 1.7 p. 63) qu'ils concernent principalement des nasales et des occlusives<sup>52</sup> en coda. Les locuteurs semblent produire un accent lexical initial qui rend plus relâchées les consonnes à l'initiale par déplacement de sonorité à la rime et empêche par le même effet la prononciation des consonnes tendues en coda. C'est surtout le cas des segments /s/ dans « express » (53%

---

<sup>51</sup> Cet ajout épenthétique en attaque est une caractéristique de la syllabation espagnole comme on verra plus tard (espectaculo /[spectacle], espectro /[spectre], especial/spécial)...)

<sup>52</sup> Comme on le verra, l'espagnol présente des caractéristiques très différentes du français quant aux réalisations des occlusives (tension) et ne connaît pas les voyelles nasales sauf comme allophones dans certains contextes (chapitre 4).

des enquêtés) et de /k/ dans « donc » (50% des enquêtés). Le /b/ de « observateur » pose problème à la totalité des enquêtés, qui arrivent à le prononcer seulement par un allongement plus qu'excessif de la voyelle précédente.

Ce qui attire notre attention dans le tableau 1.7 c'est qu'aucune des occurrences ne concerne un pourcentage significatif de locuteurs, alors que les consonnes sont majoritairement les mêmes /n/, /s/, /k/, /t/.<sup>53</sup> et sont effacées en coda, produisant un effet accentuel déviant sur la syllabe finale qui est transformée en syllabe fermée. Pourtant, les mots qui posent problème existent en espagnol où la voyelle thématique et l'accentuation pénultième préserve la prononciation des consonnes effacées en français. Nous présentons les équivalents de certaines de ces occurrences dans le tableau 1.8 avec spécification de la syllabe extra-métrique.

**Figure 1.7**

**TABLEAU : EFFACEMENTS PAR CONSONNE EN LECTURE**

<b>Mots concernés (tableau 1.8)</b>	<b>Consonnes</b>	<b>Locuteurs concernés (/14)</b>
1	/n/	4
2	/k/	5
3	/s/	7
4	/b/	4
5	/k/	7
6	/k/	5
7	/s/	2
8	/n/	4
9	/n/	4
10	/t/	7
11	/s/	2
12	/n/	3
13	/s/	2

<sup>53</sup> Nous rappelons que le texte n'a pas été conçu pour des locuteurs espagnols, les problèmes de segmentation ne nous permettent pas des analyses concluantes qui devraient être envisagées dans des analyses très fines de conversation spontanée. Pour notre objectif pédagogique, elles nous servent à déterminer des positions segmentales problématiques dans la construction des énoncés.



**Figure 1.8**

**TABLEAU : OCCURRENCES D'EFFACEMENT EN LECTURE**

1 : Commu' (commune / [komun<a>])
2 : Conta' (contact(ə) / [kontak<to>] Marqué comme schwa possible)
3 : (L')expre' (express / [ekspres<o>])
4 : O'servateur / O ?se'vateur (observateur / [opservador/ovservador])
5 : don' (donc(ə) : marqué comme schwa possible)
6 : Mar' (Marc(ə) : marqué comme schwa possible)
7 : en plu'
8 : voisi' (voisines)
9 : un jeu' membre (un jeune membre)
10 : Oues' (Ouest (ə) : marqué comme schwa possible)
11 : trente-si' (1936)
12 : un jeû' prolongé (un jeûne prolongé)
13 : de plu' (de plus)
14 : ce' (cette commune)
15 : cha' (chaque fois)
16 : leu' (leur colère)
17 : cha' (chaque voyage)
18 : voya' (voyage)
19 : à écri' (à écrire au premier... )
20 : pou' (pour(ə) circuler : marqué comme schwa possible)
21 : ci'culer (circuler)
22 : le 'hasa (le hasard(ə)/[aθar] : marqué comme schwa possible)*

**Les occurrences 13 à 22 correspondent au même locuteur.**

**\*Dans ce mot l'espagnol a tendance à éliminer le segment final car le mot est reconnu et accentué selon le standard espagnol (pénultième). Le français préserve un position invisible /d/ par un possible schwa : la dérivation est ainsi justifiée sur une consonne différente de la prononcée.**

Nous pouvons remarquer qu'un effet accentuel marque les effacements segmentaux et transforme les syllabes fermées en syllabes ouvertes. Curieux phénomène phonologique qui ne correspond pas au gabarit de l'espagnol. Il nous semble raisonnable de penser que par un effet d'hypercorrection dans la prononciation, les élèves rencontrent des difficultés

phono-tactiques difficiles à surmonter dans les deux langues. On voit alors comment l'enseignant peut intervenir au niveau du syntagme pour rééquilibrer le poids phonologique des segments qui le construisent.

Le rôle du professeur de L.E. se décline donc en deux fonctions principales :

- rapprocher la langue d'enseignement de la langue naturelle en **proposant des unités linguistiques** susceptibles d'être envisagées dans un contexte communicatif pouvant être soumis à évaluation,

- mesurer l'écart entre ces unités bien définies dans les unités linguistiques et les productions erratiques de l'intra-langue des apprenants.

L'approche communicative, consolidée à partir de la parution du CECRL, ne permet pas d'établir des niveaux d'appropriation du fait linguistique. On peut communiquer sans produire des énoncés comparables à ceux que produirait un locuteur natif, c'est-à-dire, sans avoir assimilé le système phonologique. Or, de notre point de vue, ce stade de production encore réceptif peut être analysé par les marqueurs erratiques du discours produit. C'est donc le domaine de l'intra-langue (langue du corpus) que nous revendiquons comme base de l'apprentissage en expression. Ce domaine est forcément erratique et justifie le travail sur des corpus de plus en plus sélectifs. Ceux-ci fourniront des indices qui peuvent être utilisés pour améliorer les performances en classe de FLE (exercices correctifs, définition de règles) et servir à une évaluation objective des compétences d'expression.

Cette tâche dépend, nous l'avons vu, de l'élaboration de grands corpus de productions d'apprenants. Mais elle nécessite aussi de mécanismes fiables de repérage d'écarts significatifs entre les énoncés produits par l'apprenant et les énoncés de la langue réelle modélisée. Quelles ressources créer alors pour l'enseignant des langues étrangères qui compare un système linguistique encore imparfait et un modèle paramétrique dynamique, puisque c'est dans la dynamique qu'on construit le discours ? Et d'abord, comment comparer un système figé dans les productions erratiques et un système dynamique ?

Nous avons supposé que l'étude de la syllabe orale du corpus était l'unité qui nous permettait de comparer deux systèmes prosodiques qui tendent à converger, celui en construction et falsifiable de l'intra-langue et le français comme un système à accent

démarcatif tel que le décrit Rossi (1979)<sup>54</sup>. Une double interprétation de la syllabe semble alors nécessaire pour décrire à l'apprenant les spécificités du système prosodique français : l'une basée sur la morphologie (segmentation linéaire : suite syllabique<sup>55</sup> telle qu'elle se présente dans le modèle acoustique de l'interlangue des enquêtés ; et l'autre sur des modèles auto-segmentaux (Attaque-Rime) qui vont l'aider à modifier cette représentation en changeant de modèle prosodique (de l'accent lexical à l'accent de groupe, démarcatif du français).

Dans cet ordre de choses, nous avons considéré les segments vocaliques que nous présentons ci-dessous comme une preuve de l'adaptation des systèmes accentuels par le biais de la sonorité de la rime et du poids des segments adjacents.

Ce point de vue nous permet d'expliquer comment certaines occurrences de voyelles se présentent dans des positions syllabiques inattendues pour l'énoncé français, alors qu'elles sont peu ou pas prononcées ailleurs. C'est le cas du schwa : dans le tableau 1.9a, p.67, on peut constater la production de voyelles atones, neutres dans des positions correspondantes à des voyelles fermées (/ə/ versus /e/). Nous interprétons ce phénomène par l'anticipation, dans l'énoncé, du mot lexical suivant (exemples 1,4,5,6,13) que l'apprenant a tendance à marquer d'un accent d'insistance. Dans les exemples 2,8,11, c'est la tête du groupe syntagmatique ciblé dont le poids excessif d'une rime bloque la voyelle de la syllabe finale considérée morphologique. C'est probablement aussi l'influence du gabarit syllabique opératif dans l'intra-langue qui bloque la désinence verbale (exemple 7 [indiqueraient]) qui devrait être extra-métrique en espagnol.

Les exemples 3 et 8 présentent des désaccentuations intéressantes de morphèmes : pour le verbe et pour l'interrogatif. Dans le cas verbal l'anticipation du déterminant pluriel (les) du complément produit un effet d'évitement d'une collision d'accent entre le verbe et le déterminant par sur-accentuation de ce dernier. Quand à l'interrogatif "comment" (exemple 9) prononcé "comme" l'interférence de l'intonation paraît évidente qui veut que les interrogatifs espagnols soient toujours différenciés par leur emphase sur la syllabe tonique (¿Cómo? interrogatif est différent de "como" comparatif ou verbe, par le marquage emphatique rendu par l'accent à l'écrit) et 5) d'un nominal à l'initiale (vérifications).

L'exemple 14 représente aussi un phénomène intéressant de liaison sur consonne erratique. La locutrice produit l'adjectif antéposé dans les deux cas (grand émoi et grand honneur)

---

<sup>54</sup> Voir ci-dessous (Figure 1.10a).

<sup>55</sup> On tirera profit des études de Brandao de Carvalho, (2007), Goldsmith, (2009) et Meynadier, 2001.

sur la même base segmentale. Il se produit donc une assimilation vocalique sur voyelle neutre. Ces exemples nous semblent signifier une possible influence de la construction syntaxique de l'énoncé sur l'acquisition du schwa.

**Figure 1.9a**

**TABLEAU : EFFACEMENTS DE VOYELLES PLEINES EN CONTEXTE GRAMMATICAL**

	OCCURRENCES	LOCUTEURS (10/14)	CONTEXTE GRAMMATICAL
1	lə seuls titres	AM-LP	Dét. Pluriel
2	veut dəcouvrir	JLC-LP	Modalité Verbale
3	évitər	LP	Morphologie Verb.
4	lə/z/ opposants	LP-TC	Dét. pluriel
5	də vérifications	LP	Dét. pluriel
6	də/z/ activistes	LP	Dét. pluriel
7	indiquerə(nt)	LP-LS	Morphologie Verb
8	a décidə de	MLR-MR-RP	Morphologie Verb.
9	commə(nt) en plus	PM-RP	Interrogatif
11	autour də mêmes	TC	Dét. pluriel
12	rəpondons pas	TC	Négation Verbale
13	də gens du	LF	Dét. pluriel
14	Grand/d/əmoi	LF	Syntagme nominal étendu

Nous considérons maintenant un autre phénomène prosodique intéressant dans la constitution de l'énoncé en rapport au schwa. Les effacements sont produits par un même locuteur, efficace, qui a vécu une année en France comme étudiant à l'université. Les effacements supposent un rythme irrégulier dans le débit mais une maîtrise du groupe démarcatif, une bonne construction de l'énoncé et de la syntaxe textuelle. C'est avec une grande prudence que nous présentons ces exemples qui devraient être mesurés dans des études phonétiques plus précises. En tout cas, ils représentent des cas de production de schwas, syncopés ou pas.

**Figure 1.9b**

**TABLEAU : EFFACEMENTS DE SCHWA EN CONTEXTE GRAMMATICAL**

**\*Marqué comme possible par PFC**

	OCCURRENCES	LOCUTEURS	CONTEXTE GRAMMATICAL
1*	tournée d'la* région LF	LF	Complément dét.
2	membre d' l'opposition	LF	Complément dét
3	jaloux d' notre liberté LF	LF	Complément dét
4	pas d' la réaction	LF	Complément verb.
5*	plutôt que d' se * trouver	LF	Groupe prépositionnel

#### **1.4 Évaluation de la performance : la reconstruction des groupes de sens par l'analyse des productions erratiques, un parti pris méthodologique.**

Voilà donc l'encadrement du travail dont nous présentons un exemple dans ce qui suit. Nous avons cherché par l'étude des segments déviants des corpus enregistrés à noter les points conflictuels entre la lecture du texte faite par l'apprenant et la segmentation du texte conçue par PFC. Le but est de tenter de réajuster les écarts entre les productions des apprenants et le système prosodique du français modélisé dans les cours de langue. L'examen attentif des divergences nous a permis de repérer des énoncés erratiques, de les interpréter du point de vue phonologique et d'émettre des hypothèses sur les fonctions linguistiques qu'ils n'arrivent pas à faire émerger.

La procédure suivie pour les notations sur les enregistrements du corpus a été de procéder à un premier alignement par groupes segmentaux sur une tire de transcription orthographique sous PRAAT<sup>56</sup> (selon les procédures d'alignement de PFC) et création d'une nouvelle tire de notations par duplication de la première (Figure 2.1p. 109)<sup>57</sup> pour

---

<sup>56</sup> Voir Annexes V et VI

<sup>57</sup> La notation (Figure 2.2) a été réalisée pour compléter la transcription orthographique du texte en tenant compte des contextes de liaison proposés par PCF (2003 Annexe 10, 1 et 2). Elle a été conçue pour être utilisée par n'importe quel professeur de FLE sans connaissances particulières de phonologie. On peut

repérer les cas d'ajouts ou d'effacements de phonèmes (tableaux 1.5 p.57, 1.9b p. 68) ci-dessus. Nous offrons un récapitulatif par locuteur ci-dessous (Figure 1.9c p.70). Il faut remarquer que les locuteurs ne produisent pas de liaisons interdites parmi les répertoriés en PFC (Voir annexe IX : Berlin\_en , comment\_en plus , le coin\_on , vraiment\_une étape). L'expérience montre que les liaisons catégoriques sont bien acquises (tableau 1.6c p.60) excepté pour les cas « on\_en a vu », « grand/t/émoi » et « grand/t/honneur » qui ne produisent pas de liaison dans le premier cas, ou enchaînent en /n/ pour la plupart dans l'adjectif antéposé.

Quant à la liaison variable (tableau 1.6b p.59) il nous montre que le segment /t/ est populaire quand il s'agit du verbe être : est\_en grand émoi / est\_en revanche. Nous concluons que les segments productifs pour la formation du groupe énonciatif sont /z/ suivi de /t/, consonnes que l'apprenant semble considérer morphologiques.

Le segment /n/ devra être travaillé car il produit peu d'enchaînements malgré l'absence de nasalisation.

Ces affirmations devront être vérifiées en conversation.

Nous reproduisons ci-dessous le tableau d'effacements et d'ajouts par locuteur. Nous indiquons par - ! # les effacements et par + ! # les ajouts segmentaux. L'objectif est de voir comment les ajouts et effacements mettent en évidence l'image acoustique que les apprenants se font de la syllabation du français et de la manière dont les groupes accentuels conditionnent la formation des groupes de sens. Les notations incluent aussi d'autres symboles pour rendre compte d'effets accentuels (tableau 2.2, p.111) que nous avons remarqués dans les transcriptions consultables en annexe comme nous indiquons ci-dessous. Nous avons aussi cherché :

- Les effets accentuels déviants présentés sur les Figures 1.10a, p. 72 et 1.10b, p.73 et empruntées à (Rossi, 1979)
- Les liaisons catégoriques et variables productives (Figures 1.6b, p. 59 et 1.6c, p. 60).
- Les voyelles neutres marquées comme voyelles pleines (Figure 1.9a)
- Les cas de voyelles neutres erratiques (schwas déviants/ Figure 1.9b).

---

accompagner les notations du document sonore (annexe V) selon utilisation du logiciel PRAAT qui permet la segmentation synchronisée sur le document sonore.

- Les enchaînements produits sur consonne de liaison erratique (Figure 1.6a).
- Les phonèmes non reconnaissables (Notations sur corpus : grilles)<sup>58</sup>.
- La lecture de segments selon le code de la langue maternelle<sup>59</sup>.
- Les pauses non conformes à la prosodie.

On peut maintenant procéder à interpréter les erreurs morphologiques [genre : premier/r/ministre, une/n/hauteur ; nombre : visites/t/officielles, circuits/t/habituels ; désinences verbales : il vient/n/aussi, ils parlaient/n/, ils condui(sent)]... Cette notation provient d'une conception déviante de la prosodie qui interprète par transfert de l'inter langue des positions syntaxiques non normées et codifie de façon erratique la valeur phonologique des empanis intonatifs.

**Figure 1.9c : TABLEAU: EFFACEMENTS ET AJOUTS DE SEGMENTS PAR LOCUTEUR<sup>60</sup>**

	Effacements - !#	Phonèmes	Ajouts +!#	Phonèmes
AM	5+1+1	n-k-s-t+e+ə	24	k-n-r-t-z
CH	3+0+0	n-k-s	2	k-n
JLC	1+1+0	k+e	4	e-k-n-s-t
LP	4+7+0	b-k-s+e	7	e-k-n-**r-s-t
LF	0+2+4*	e-ə	3	d***-n*-t
LS	3+1+0	n-s	7	e-n-k-r-t
MLR	5+1+0	k-n-s-t+e	3	e-s
MM	7+0	n-k-s-t	3	n*-s-t
MR	4+1+0	k-s-t+e	2	e-t
PM	1+1+0	s+ẽ	14	k-n-r-t-z
RP	17+2+0	ʒ-k-n-r-s-t+e-ə	15	e-k-n-r-t-s
RL	5+0+0	k-n-s-t	9	e-k-n-r-s-t
SP	8+0+0	b-k-n-s-t	9	e-k-n*-r-s-t
TC	4+3	n-t-s+e	7	k-n-r-s-t

**\*Deux des occurrences de ces schwas sont définis comme pouvant être effacés (double codage)**

**\*\*En enchaînement : nasale vs V+N (granemwa-granonœr, en liaison interdite Type 2.**

**\*\*\*Occurrence individuelle.**

Nous avons constaté après ce premier aperçu d'analyse :

<sup>58</sup> Annexe VI (Texte-grids PRAAT).

<sup>59</sup> Annexe VI (Texte-grids PRAAT)

<sup>60</sup> Dans la deuxième colonne, le 1<sup>er</sup> chiffre correspond aux consonnes, le 2<sup>ème</sup> aux voyelles et le 3<sup>ème</sup> aux schwas.

-le bouleversement de la structure syntagmatique par production de segments non conformes à la prosodie du français en positions « épenthétiques » (morphologie déviante, productions de liaisons non enchaînées hors contexte) ;

-la formation d'énoncés phonologiques (groupes de souffle) déviants qui ne correspondent ni à la langue maternelle ni à la langue cible (L1/L2). Les productions de ces énoncés certifient la construction d'un modèle accentuel provisoire : l'intra-langue ;

-la non reconnaissance des syllabes ouvertes (fin d'énoncé /consonnes de liaison) ;

-la diversité des productions en fonction des informateurs : la langue de départ (les locuteurs appartiennent tous au même idiolecte : espagnol/castillan) ne détermine pas les constructions mais permet de faire des hypothèses sur des aspects d'organisation morpho-phonologiques de la syllabe ;

-Les probables interférences de l'image acoustique du code écrit de l'espagnol présent dans l'interlangue de l'apprenant sur l'interprétation du code d'écriture et/ou de la syllabation du français.

L'effet auditif est celui d'une sorte de *langue sans accent démarcatif*<sup>61</sup>, dont la segmentation ne permet pas encore de reconnaître la prosodie du français. L'apprenant essaye de trouver un accent distinctif qui lui permette de reproduire la segmentation entre les mots phonologiques. L'accent qu'il produit est un accent d'insistance, erratique, qui ne lui permet pas de trouver les groupements phonologiques car la syllabe orale est souvent mal interprétée et ne permet souvent pas de construire de la syntaxe.

Nous reproduisons ici le tableau sur l'accentuation du Français (Rossi, 1979) et le tableau alternatif (Tableaux 1.10a et 1.10b) pour la description du système accentuel qui caractérise les productions des apprenants en lecture (corpus). L'accentuation déviante

---

<sup>61</sup> Nous revenons sur tous ces points dans la deuxième partie. C'est, en fait, l'analyse de la syllabation en lecture qui donne la piste de l'étude de la deuxième partie du corpus. Cette "dictature des corpus" nous permet aussi de concevoir comment l'analyse du discours suivi (monologue) peut servir de clé à la construction du rapport entre les unités macro-syntagmatiques dans la construction d'une grammaire de l'expression.



peut être perçue d'autant plus évidente que la segmentation du texte établie par le code d'écriture et les précisions du protocole PFC permet son interprétation en groupes syntaxiques. Les enregistrements montrent que les informateurs ne reproduisent pas toujours l'accentuation du français et utilisent une accentuation irrégulièrement appliquée pour diviser les groupes intonatifs. Nous avons supposé de possibles interférences entre les gabarits syllabiques opératifs de l'interlangue, dans l'acte de la lecture, et ceux imposés par le texte présenté. Ces gabarits s'écartent souvent du modèle à suivre (texte PFC). Nous cherchons les positions sur la chaîne parlée qui justifient ces écarts. Il s'agit souvent de positions segmentales marquant les mots lexicaux déterminés par le contexte macro-syntaxique. Ce constat est, comme on peut le supposer, encore plus marqué en conversation comme nous verrons dans la deuxième partie de l'analyse, mais on ne dispose pas alors d'un modèle établi qu'il faut construire à partir du discours erratique des apprenants.

**Figure 1.10a**

**TABLEAU SYSTÈME ACCENTUEL DU FRANÇAIS DE ROSSI (1979)**

	<b>INSISTANCE</b>	<b>LOGIQUE</b>
<b>DOMAINE</b>	CONCRET : Le mot La syllabe	ABSTRAIT : Monème CONCRET : Groupe intonatif
	Interne	Externe
	Facultatif	Obligatoire
<b>PLACE</b>	Initial	Final
<b>FONCTION</b>	D'insistance Démarcative	Distinctive Démarcative

**Figure 1.10 b**

**TABLEAU SYSTÈME ACCENTUEL DE L'INTRA-LANGUE**  
[ADAPTÉ DE ROSSI (1974) SUR LES LANGUES À ACCENT LIBRE]

	<b>INSISTANCE</b>	<b>LOGIQUE</b>
<b>DOMAINE</b>	CONCRET : Le mot La syllabe	ABSTRAIT : Monème CONCRET : Groupe intonatif
	Interne	Externe
	Facultatif	Obligatoire
<b>PLACE</b>	Erratique	À fixer
<b>FONCTION</b>	D'insistance ????	Distinctive ????

L'intra-langue se comporte comme une langue à accent libre dont les paramètres ont été aussi schématisés par Rossi (1979). Les locuteurs opérant dans l'intra-langue qui est, comme nous avons vu plus haut, un système dynamique souple et défini par son caractère éphémère, n'ont pas encore trouvé le schéma prosodique à appliquer : la place de l'accent se trouve être donc erratique et à fixer. La fonction de l'accent est d'insistance (reconnaissance et marquage de certaines syllabes dans les mots phonologiques opératifs dans leur interlangue) mais pas démarcative puisque qu'aucun système linguistique construit n'est à la base. Le tableau 1.2b<sup>62</sup> reproduit donc le schéma de Rossi pour les

<sup>62</sup> **Figure 1.10c**

**TABLEAU : LANGUES À ACCENT LIBRE SELON ROSSI (1974)**

	<b>INSISTANCE</b>	<b>LOGIQUE</b>
<b>DOMAINE</b>	CONCRET : Le mot La syllabe	ABSTRAIT : Monème CONCRET : Groupe intonatif
	Interne	Externe
	Facultatif	Obligatoire
<b>PLACE</b>	Fixe	Logique
<b>FONCTION</b>	D'insistance	Distinctive

langues à accent libre avec les modifications que nous introduisons pour illustrer les contrastes avec celui de l'intra-langue que nous étudions dans la deuxième partie de cette thèse.

Comme nous pouvons le voir, l'accentuation du corpus ne correspond à aucun système linguistique réel et est, par définition, changeante et souple, ou, comme nous l'indiquons, erratique et à fixer.

Les caractéristiques de l'intra-langue du corpus s'expliquent par le besoin<sup>63</sup> de l'apprenant de trouver des ancrages intonatifs pour produire du sens. À cause de la proximité étymologique du français et de L1 (l'espagnol) ces ancrages sont marqués par une transparence trompeuse (lexicale) de leur position. Il y a production de morphèmes non-accentogènes erratiques car le système prosodique du français n'est pas, comme nous avons vu, basé sur la morphologie comme c'est le cas de l'espagnol. Or le repère lexical est nécessaire à l'apprenant de LE. La place de l'accent « chromatique » ou « premier » dans les corpus est donc encore fluctuante et n'est fixée que là où les énoncés phonologiques de la langue 2 ont été acquis. Accent premier et accent étymologique se confondent donc dans l'*intra-langue* et leur position peut être déplacée à chaque nouvel acquis phonologique.

Comment guider alors l'apprenant pour reconstruire le mot phonologique qui lui permettra de s'exprimer dans son interlangue ? Et avant tout, comment décrit-on la prosodie du français dans le protocole qui a servi de base à l'élaboration du corpus ?

La proposition d'un codage à plusieurs champs comme il a été proposé dans le cadre PFC rendrait compte de la prosodie par rapport aux fonctions énonciatives. Sur la base théorique de l'accent démarcatif, cela permettrait de ne pas tenir compte des deux accents qui ont traditionnellement servi à soutenir une base accentuelle pour l'unité de

---

<sup>63</sup> “the language learner only needs to register whether a given word is accented and, if so, on which syllable. A strong indication that an analysis of a language's tonal system is correct is the existence of “accent rules”, morphosyntactic regularities in the location of the accent, enforcing either its presence (“accent assignment”) or its absence (“desaccentuation” or “accent dilation”). For instance, morphological processes may require the stem to have a tone or a tone complex like HL (...). More specifically, tone encodes morphemes, and intonation gives utterances a further discorsal meaning that is independent of the meaning of the words themselves”. (Gussenhoven, 2004, p. 15)

segmentation en français selon les principes que : « tout accent tombant sur la dernière syllabe d'un mot lexical est un accent primaire, i.e. de nature structurale, [et] a une fonction démarcative [et que] tout autre accent est doté d'une fonction secondaire (rythmique ou énonciative) ». (Lacheret & Lyche, 2006)

La proposition consiste à ne pas noter cette distinction dans les corpus pour favoriser l'efficacité dans le travail de transcription des corpus francophones.

Dans le cas qui nous occupe, une double notation se révèle pourtant bien utile : le professeur de FLE pourrait s'en servir en effet pour les notations erratiques des groupes intonatifs des apprenants. Comme nous l'avons vu, l'indéfinition prosodique qui caractérise les productions erratiques en situation d'apprentissage oblige le locuteur inexpert à fixer un accent premier ou « chromatique » pour organiser le système syllabique nouveau par rapport à celui de son interlangue. Le rythme hésitant, l'accentuation déviante c'est ce que nous appelons prononciation étrangère. Les UPS que nous requalifions d'énoncés prosodiques erratiques se comportent dans le discours

like vowels and consonant [that] may delete, assimilate, or change their value in particular contexts. They are organized temporally with reference to intonational phrase. Studying the phonology of tone and intonation can sharpen one's understanding of phonetics and phonology in a relatively brief time» Gussehoven (2004).

Dans notre travail d'analyse de corpus, la différence entre accent primaire (premier) et accent secondaire, nous permettra de parler des fonctions énonciatives erratiques et d'en corriger les effets déviants dans la dynamique de l'enseignement du FLE par rapport aux constituants micro-syntaxiques dans un premier temps et macro-syntaxiques dans la suite. Ainsi dans cette première partie de l'expérience nous avons analysé les segments déviants qui empêchent la reconnaissance des fonctions syntaxiques par rapport à la micro-syntaxe (le syntagme nominal, verbal, adjectival, adverbial).

### **1.5 Syllabation dans les corpus oraux, l'au-delà de l'acquisition ?**

Tout locuteur, exposé à une langue étrangère, cherche spontanément à segmenter/catégoriser pour produire du sens. La perception de l'organisation des segments dans l'acquisition d'une langue première serait mise en évidence par la présence de « fillers syllabiques » Peters (1995) dans le pidgin initial généré par l'enfant.

Nous avons repris ce « pidgin » organisé en proto-syllabes dont le caractère essentiel est d'ordre prosodique<sup>64</sup>. Comme dans le cas de l'acquisition de la première langue, la permanence de l'opérativité de ces fillers syllabiques à l'âge adulte devrait permettre à l'apprenant d'aborder une nouvelle langue en essayant des segmentations rendues possibles grâce au repérage accentuel. Nous parlons « d'accent premier en tant qu'accent distinctif » (Garde, 1965) celui qui marque une syllabe par rapport à une autre dans le mot phonologique. Le caractère erratique que nous lui avons constaté permet d'analyser les proto-énoncés phonologiques à caractère souple et transformable de l'intra-langue dans les phases successives de l'apprentissage. Ceux-ci diffèrent des énoncés attendus dans la langue cible, comme les énoncés de l'enfant qui acquiert sa langue maternelle diffèrent de ceux attendus dans l'âge adulte. C'est le lien entre les éléments accentués et non accentués qui rendent possible la comparaison (fillers syllabiques chez l'enfant/indéfinition de la structure syllabique chez l'adulte). Par transformations successives les énoncés acquièrent leur valeur « chromatique » c'est-à-dire la spécificité intonative de l'accent phonologique de groupe. Nous proposons donc un système de construction à construction dans chacune des étapes de l'apprentissage : la catégorisation d'énoncés hiérarchiquement organisées par composition intono/accidentuelle. Dans une première étape de l'apprentissage l'apprenant des LE s'approprie du mot prosodique ; dans les niveaux post intermédiaires il apprend à gérer l'intonation des énoncés.

Or, comme on a vu, le français est une langue à cursus. L'apprenant doit enregistrer comme mot phonologique le mot soutien et ses satellites, faute de quoi il ne réussira pas à construire de la prosodie au niveau du syntagme et à en constituer de vrais énoncés prosodiques (EP)<sup>65</sup> pouvant servir de base à la construction de la macro-syntaxe. Pour les apprenants de langues syllabiques et des langues nexus qui ne connaissent pas le phénomène du cursus, cela représente une difficulté, car le cursus n'est pas renforcé à l'écrit et l'enseignant ne dispose que des occasions de l'oral pour travailler l'accent de fin

---

<sup>64</sup> Les "fillers syllabiques" se comportent comme des syllabes non accentuées dont la position serait un indice pour le marquage de l'accentuation l'énoncé phonologique :

« - Many free functors (...) are stressless (...) It seem possible that such morphemes could begin to carry the functional load of signalling head-of-phrase.(...) This is supported by the findings (...) of perception and production of unstressed syllables in children's acquisition of English. [They] (...) produce schwa-like **"filler syllables" in positions where free grammatical morphemes would be expected** (...) (pronouns, prepositions, articles, auxiliaries, and modals) (...) in the adult language (...) Moreover, it is possible to trace the evolution of (...) fillers into grammatical morphemes in two ways: **distributional and phonologically**. »(Peters, 1995)

<sup>65</sup> Les EP se comportent comme des unités porteuses de sens (UPS) dans d'autres études.

de groupe. Voilà donc la justification du travail sur la liaison et l'enchaînement en didactique du FLE. Nous essayons de trouver une explication « visuelle » de ce « trait d'union de l'oral » qu'est le phénomène de liaison et ses rapports à l'enchaînement interdit. Notre première approche se fait sur base morpho-phonologique.

Malgré nos hypothèses de début d'analyse (nous nous attendions à ce que dans notre corpus d'hispanophones/castillans on reconnaîtait facilement le marquage de l'accent premier sur la syllabe pénultième dans les constructions des EP déviants), le caractère extra-métrique de la dernière syllabe en espagnol<sup>66</sup> n'apparaît pas dans les productions des apprenants. La seule approche accentuelle des énoncés produits par les apprenants est donc d'ordre morphologique et invite à une démarcation segmentale type du « mot » lexical. En effet, la morphologie dans une langue à accent fixe selon Garde (1965) est non accentogène. Les erreurs dans les codas syllabiques constatées répondent souvent à la non reconnaissance des effets accentuels marqués par les CL comme marqueurs morphologiques non accentogènes. La piste morpho-phonologique est difficile à suivre autrement qu'en lecture de texte comme nous le verrons dans l'analyse des conversations, surtout pour le rapprochement trompeur auquel nous conduisent les formes étymologiques transparentes de deux langues. Le travail fait nous permet donc de trouver des pistes pour l'analyse des conversations (principes à caractère « ortho-phonologique ») et transcrire les segmentations à la base des groupes intonatifs en « régularisant » la prosodie déviante. On peut s'attendre à une constitution arbitraire des groupes de sens qui ne respectent pas la syntaxe et doivent rendre le discours difficile à constituer au niveau macro-syntaxique (textuel). Nous concluons que le repérage des déviations syllabiques au niveau des codas est crucial dans le travail sur l'expression en FLE.

Préalablement à l'analyse du 2<sup>ème</sup> corpus, nous avons procédé à construire des architectures de grilles accentuelles pour décrire, en les comparant, les squelettes prosodiques des deux langues en concurrence dans l'hypothèse que la comparaison des constituants dans le mot lexical pourrait nous aider. Nous exposons ce travail dans ce qui suit. Nous avons cherché des traces de morphophonologie dans la syllabation. Notre idée est de traiter le français et l'espagnol comme des variations possibles d'un même système morpho-phonologique, ce qui nous paraît efficace du point de vue didactique.

---

<sup>66</sup> Voir Harris (1983) et pour plus actuel Blecua (2011).

### 1.5.1. Squelettes et grilles accentuelles<sup>67</sup>

Le squelette prosodique associe des positions temporelles linéarisées à des éléments segmentaux (du mot phonologique à la syllabe, de la syllabe aux traits géométriques des segments) où les limites restent à préciser par une syntaxe. Avec la construction de grilles accentuelles nous comparons les systèmes phonologiques du français et de l'espagnol.

Très simplement nous définissons quelques règles « ortho-phonologiques » qui nous permettent de créer une « interface prosodique » entre le français et l'espagnol/castillan dans l'objectif de créer une possible notation dans les corpus de lecture et de conversation. Nous comprenons par « ortho-phonologie » un système régulateur des productions orales agissant de langue à langue dans l'acte de la parole. Elle se comporte comme l'orthographe interprétative en syllabe écrite, qui permet de décider entre l'homophonie et reproduire des effets de sens par un code qui lui est extérieur et de nature pragmatique.

Nous remettons à plus tard, chapitre V, les données de Blecua (2011, p. 358) sur l'enchaînement et l'accentuation en espagnol, car notre objectif ici est de comparer des structures syllabiques par rapprochement étymologique permettant d'énoncer les règles transformationnelles. Chaque règle est associée à un tableau qui représente une grille accentuelle à 4 niveaux (conventionnels) :

- le niveau le plus bas (1) correspond à la graphie du mot,
- le niveau (2) aux positions dans le squelette, où “•” correspond à une position *non assignée*,
- le niveau (3) présente l'articulation par rapport aux valeurs eurythmiques et
- le niveau (4) aux marqueurs intono/accidentuels au niveau de la surface.

Par convention, <xxx><sup>68</sup> marque une position extra-métrique (qui ne compterait pas dans le comptage métrique/prosodique). En effet, le trait le plus marquant de la prosodie de l'espagnol est la spécificité d'une morphologie « concaténative » non accentogène qui a,

---

<sup>67</sup> Nous adoptons le modèle grille parfaite (Laks 1993, p. 192) :

« (...) GP, traduction temporelle de PCO, [est] une condition de bonne formation. C'est pourquoi la pression de l'eurythmie est persistante, elle s'applique à une simple suite de positions temporelles dépourvues de toute structure comme les représentations initiales dans le plan métrique et à des représentations plus riches comme les grilles déjà architecturées. »

<sup>68</sup> Harris (1983).

selon notre point de vue, un caractère démarcatif aussi. Cette similitude théorique entre la syllabation française et espagnole nous a permis de trouver quelques pistes théoriques pour l'élaboration de la notation du corpus de conversation. Elle sert tout spécialement à définir le mot phonologique dans les deux langues, ce qui nous semble nécessaire pour élaborer des stratégies didactiques d'apprentissage comme nous le présentons dans le chapitre III. Nous pouvons définir ces stratégies comme des principes qui posent des paramètres hypothétiques de comparaison syllabique. Nous énonçons ces 5 principes :

**Principe ortho-phonologique 1 : extra-métricité espagnole → voyelle (épenthétique) en français en syllabe fonctionnellement ouverte.**

De nombreux exemples viennent confirmer effectivement ce principe dans le corpus de conversation ; dans quelques exemples de productions que nous transcrivons (ref. annexes audio en CD), nous pouvons remarquer un effet similaire à l'accent démarcatif français qui se produit par une sorte d'allongement de la syllabe ouverte. Cet effet compenserait la perte vocalique du français. Dans les corpus, le schwa n'est plus épenthétique mais assimilé à une voyelle qui a perdu son poids phonologique et renforce la consonne précédente.

Dans les exemples qui suivent, on peut se demander si la syllabe elle-même est déviante ou si c'est l'accent de mot qui, dans l'interlangue de l'apprenant, frappe la syllabe pénultième et reconstruit une position segmentale (voyelle thématique en position extra-métrique). S'agit-il d'interférence de systèmes prosodiques <sup>69</sup> ou d'un schwa syncopé non identifié phonétiquement ? Exemples :

1⇒ fami'll/j/< ə > alterna'tiv< ə >

2⇒En Cata'logn<a>

3⇒ Il s'agit de 'douz< ə > 'film< ə >

---

<sup>69</sup> L'accent morphémique espagnol est pénultième en cas de syllabe finale (extra-métrique) ouverte, où une consonne considérée morphologiquement peut paraître comme coda rythmique sur voyelle thématique dans le cas du pluriel verbal /n/, ou (pro)nominal et adjectival /s/.



4 ⇒ Des diffé'rents fil'm< ə >s

5 ⇒ Un/n/hé'licop'tèr< ə >

Tous ces exemples appartiennent au corpus de conversation mais viennent justifier l'énonciation du principe. Nous les présentons donc dans cette première partie de l'analyse.

Nous expliquons maintenant le rapprochement des systèmes prosodiques français et espagnol, représenté sous forme de grilles accentuelles comparatives (Figures 1.11 à 1.15), qui justifie chez l'apprenant de possibles réalisations peu conformes.

**Figure 1.11**

**TABLEAU ACCENTUATION IRRÉGULIÈRE / EFFET DIACRITIQUE SCHWA ÉPENTHÉTIQUE**

[FONOLOGÍA(S) / PHONOLOGIE(S)]									
X					X				
x		x			x		x		
x	x	x	x	<x/●>	x	x	x	x	●
fo	no	lo	g-i	a/(s)	pho	no	lo	gi	e(s)

Comme on peut l'apprécier, l'extra-métricité en espagnol préserve l'accentuation de la syllabe pénultième par un accent qui permet d'ajouter une position métrique en séparant les deux éléments de la diphtongue. Le schwa en français a une valeur morphémique similaire et implique, dans la dérivation nominale, une modification de la consonne qui supporte l'accent démarcatif (sorte de diacritique). Ce changement de valeur de la consonne précédente permet de définir la morphologie du genre en français comme nous verrons plus tard (chapitre II)

**Principe ortho-phonologique 2 : extra-métricité espagnole → voyelle (épenthétique) en français en syllabe fermée → Code orthographique<sup>70</sup>**

Les exemples de corpus ci-dessus présentent ce phénomène en 3 et 4 même si le mot « film » d'origine étrangère ne présente pas de « e » muet. On voit bien alors que ces 2 premières règles se confondent dans la prosodie. Le concept délicat d'épenthèse vocalique semble se confirmer à nouveau dans cette interprétation qui se veut morpho-phonologique à part entière.

Dans la conception de la règle suivante nous nous servons d'une stratégie didactique, « l'accent grammatical <sup>71</sup> » que nous utilisons pour expliquer la différence entre l'accent distinctif ou lexical et l'accent démarcatif typiquement français que les apprenants n'arrivent pas à distinguer, (bien raisonnablement à notre avis) de l'intonation. En effet, la production de l'accent lexical (pénultième) dans l'énoncé du corpus :

⇒ la grand-mèr< ə > / amèn< ə > / sa mèr< ə >

empêche la segmentation conforme autour du groupe verbal, soit :

⇒ la grand-mère amène / sa mère,

ou alternativement :

⇒ la grand-mère/ amène sa mère.

L'apprenant n'arrive pas à reconstruire l'accent de l'énoncé et les groupes de sens sont en conséquence décalés. Il faudra alors intervenir pour reconstruire l'accent démarcatif dans le groupe par l'explication de la fonction du schwa, qui peut être syncopé pour produire un effet plus rapproché de la prosodie française. Ce travail est dangereux car l'ajout de la voyelle épenthétique implique que le locuteur est en train d'acquérir la prononciation des consonnes en fin de groupe de sens, ce qui n'est pas évident pour l'hispanophone.

---

<sup>70</sup> Ce principe décrit une position segmentale nulle que l'apprenant marque d'une voyelle faible non syncopée par transformation d'une position extra-métrique en position segmentale.

<sup>71</sup> L'accent « grave » est un accent « grammatical », il sert à la reconnaissance de la position du schwa et/ou d'une CL pour marquer un trait **distinctif** morphologique (verbes en « e-er/é-er », féminin des adjectifs...) à l'écrit.

**Figure 1.12**

**TABLEAU ACCENTUATION « RÉGULIÈRE ESPAGNOL » /  
FRANÇAIS « ACCENT GRAMMATICAL ».**

[FONEMA(S) / PHONÈME(S)]					
X			X		
X	X		X	X	X
X	X	< X/● >	X	X	●
fo	ne-m	a s	pho	nè-m	ə (s)

Tant en français qu'en espagnol les codas morphologiques présentes à l'écrit ne sont pas représentées au niveau phonologique (base prosodique inaltérée). La position vide en français, n'est pas nulle<sup>72</sup> et sert de support épenthétique en position d'attaque (par exemple pour la fonction de nombre)<sup>73</sup>.

**Principe ortho-phonologique 3 : Extra-métricité/coda rythmique (nombre) espagnol  
→ ø coda (nombre) français**

L'accent lexical en espagnol rend évident le lien à la morphologie par l'ajout de codas rythmiques (/n/ ou /s/) qui n'ont pas un caractère syllabique. Le français, langue à cursus, renvoie le poids phonologique des marqueurs morphémiques à la syllabe de gauche. C'est le principe de l'occupation des positions nulles et vides dans les liaisons catégoriques /z/, /t/. Les Figures 1.13a et 1.13b p 83 expliquent ce phénomène.

<sup>72</sup> Rappelons la différence entre position nulle (en attaque) et vide. La position vide que nous postulons en coda nous permet de justifier la liaison interprétée comme une catégorie fonctionnelle de nombre. (point de vue morphémique).

<sup>73</sup> Il s'agit évidemment d'un changement directionnel que nous proposons pour justifier le transfert morphologique d'une langue à l'autre sans autre valeur que stratégique.

C'est à nouveau la deuxième partie du corpus qui nous offre le plus grand nombre d'exemples pour justifier l'efficacité didactique démontrée de cette règle puisque c'est la force phonologique du poids morphémique /s/ marquant le pluriel dans l'interlangue qui produit la coda rythmique à l'oral. Cette production est, en tous cas, aussi présente en lecture :

1. Doubles productions  $\Rightarrow$  /<sup>l</sup>dəs | en'fɛts -- Deze'fɛ/ (Des enfants, des enfants...)
2. Hésitations  $\Rightarrow$  / dəs|de| dəs/ (des, des, des..)
3. Productions déviantes  $\Rightarrow$  /livres/ (libres), /sirkʷits/ sirkʷis (circuits)

**Figure 1.13a**

**TABLEAU ACCENTUATION RÉGULIÈRE SINGULIER (SANS CHANGEMENT AU PLURIEL)**

[AMIGO / AMI]

X			X	
x	x		x	x
x	x	<x>	x	x
a	mi-g	o(s)	a	mi(s)

**Figure 1.13b**

**TABLEAU ACCENTUATION RÉGULIÈRE SINGULIER (AVEC CHANGEMENT AU PLURIEL)**

[LIBROS / LIVRES]

X		X	
X		X	
x	x	< x >	x •
Li – b(r)	<b>o(s)</b>	liv(r)	<b>ə(s)</b>

**Principe ortho-phonologique 4 : Extra-métricité/coda rythmique (nombre) espagnol  
→ coda Ø en français.**

Nombre de productions d'élèves, surtout dans les premiers niveaux, marquent un enchaînement sur coda (/ˈlez<el>'ev<es>/) avec évitement de collision d'accent, ce qui est possible grâce à l'insertion de positions extra-métriques hors norme.

Dans l'exemple suivant, on va illustrer comment peut se produire le déplacement du poids phonologique de la coda à la position d'attaque qui sera interprétée comme une position extra-métrique (qui échappe à l'accentuation). Les ajouts segmentaux que nous constatons ne doivent pas affecter le comptage métrique :

**Figure 1.14**

**TABLEAU ACCENTUATION RÉGULIÈRE PLURIEL AVEC DÉTERMINATION**

**[(LOS) AMIGOS / (LES) AMIS]**

X	X
X X	X X
<●> X X <X>	<●> X X
a mi g <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">o-s</span>	a mi (s)

Nous allons maintenant passer du « mot » phonologique simple au « mot » prosodique (mot phonologique+satellites). Nous reproduisons p. 86 la figure 1.13b p. 85 et indiquons par des flèches l'accent premier et nous ajoutons un adjectif pour construire un syntagme nominal étendu, nous repérons l'accent de groupe et nous définissons la règle ortho-phonologique 5.

**Principe ortho-phonologique 5 : Extra-métricité/coda rythmique (nombre) espagnol  
mots 1 et 2 à l'intérieur du mot phonologique → ajout segmental syllabe droite si  
attaque vide non nulle.**

La syllabation espagnole se sert des positions extra-métriques entre les mots lexicaux pour déplacer sa vague accentuelle. L'effet de syllabe forte/syllabe faible est donc très marqué et le poids phonologique reste équilibré entre les éléments syllabiques. Le français produit

des déplacements accentuels par déplacement du poids phonologique sans respecter l'accent lexical. Dans le cas de mots à initiale vocalique, ces deux effets coïncident car le déplacement accentuel doit remplir la même position : creux initial dans le mot lexical en espagnol, position vide et nulle en français qui récupère le poids phonologique du groupe accentuel pour respecter l'eurythmie (même longueur syllabique qui permet de reconnaître l'accent démarcatif).

**Figure 1.15a (reproduction 1.13b)**

[LIBRO / LIVRES]

x	x
x	x
x    x < x >	x    ●
Li - br <span style="border: 1px solid black;">o(s)</span>	liv(r) <del>ə(s)</del>

↑

↑

**Figure 1.15b**

**TABLEAU SYLLABATION DANS LE SYNTAGME ÉTENDU**

[LIBROS USADOS / LIVRES USAGÉS]

X	X
x            x    x	x            x    x    x
x    <x>   x    x    <x>	x    ● → <x>    x    x
Li   br -o-s   u   s a d -o-s	li v(r)əs   (z)u   sa gés

↑

↑

Ces principes ortho-phonologiques nous servent à définir le mot phonologique français et à chercher des pistes sur les corpus de conversation. Nous les présentons avant l'analyse des conversations (deuxième partie de la thèse) car elles nous ont servi à réinterpréter les corpus de lecture. Ce choix de présentation nous a semblé le meilleur pour pouvoir commenter les données une fois que l'analyse totale du corpus a été terminée. Nous exposons les deux analyses dans l'ordre chronologique des analyses effectuées, mais les résultats concernent la totalité du corpus.

Ainsi donc la découverte de l'élément épenthétique par la comparaison d'exemples sur les ajouts segmentaux au niveau syllabique/lexical nous permet d'interpréter les données du tableau ci-dessous (Figure 1.16 p. 87). Les liaisons sur un M1 substantif et un M2 adjectif se produisent fort rarement. L'enseignant devra renforcer la présence de l'élément épenthétique /ʔ/ pour éviter des enchaînements abusifs (circuits/t/habituels, pâtes/t/italiennes, visites/t/officielles  $\Rightarrow$  circuits//ʔ/habituels, pâtes/ʔ/italiennes, visites/ʔ/officielles). Comme on peut le remarquer, la liaison variable peut être aussi mise avantageusement au service de la construction de l'énoncé par l'identification des effets accentuels que la prosodie règle.

Le principe ortho-phonologique 5, qui concerne la liaison, sert à contrer de nombreuses erreurs car comme on présente dans le tableau 1.17<sup>74</sup> p. 88, les apprenants ne reconnaissent pas les CL dans de nombreux cas, et cela même dans le texte segmenté (lecture). La comparaison syllabique en 1.15a et 1.15b rend donc compte de la différence dans l'enchaînement entre l'intra-langue et le système qui commande la prosodie du français et les phénomènes de cursus (liaison).

Nous spécifions ci-dessous les pourcentages des liaisons variables qui nous indiquent un remarquable 100% de liaison sur le verbe être (le groupe phonologique est formé et catégorisé).

Or, comme nous le verrons dans le corpus de conversation, ce type de liaison (variable) se produit très peu. Cela nous indique que le mot phonologique qui s'active dans l'interlangue n'est pas le même en lecture qu'en conversation.

---

<sup>74</sup> Les ajouts sont individuels mais concernent plusieurs informateurs.

Nous retenons ce constat car il nous donne des pistes pour l'analyse des conversations. Nous chercherons à trouver les groupes de sens qui organisent le message par des effets accentuels pour le rendre compréhensible à l'interlocuteur. Il est évident que ces effets accentuels dépendent de l'organisation des mots phonologiques dans l'énoncé que nous avons essayé de rendre par l'énonciation de ces 5 principes qui exemplifient les différentes positions métriques des positions segmentales dans le groupe intonatif.

**Figure 1.16**

**TABLEAU : POURCENTAGES D'OCCURRENCES DE LIAISONS VARIABLES**

<b>LIAISONS FACULTATIVES</b>	<b>NOMBRE de LOCUTEURS</b>	<b>%</b>
1. est_en grand	AM-MR-JLC-LS-MLR-CH-LP-LF-MM-PM-RL-RP-SP-TC	100
2. chemises_en soie		0
3. pâtes_italiennes*	MLR	7,14
4. circuits habituels	LF	7,14
5. toujours_autour	LF	7,14
6. est_en revanche	AM-MR-JLC-LS-MLR-CH-LP*-LF-MM-PM-RL-RP-SP-TC =14	100
7. ont_eu	MR-MLR-LF-MM = 4	28,57
8. visites_officielles*		0
9. provoquer_une		0
10. préparent_un j.		0
11. fanatiques_auraient		0
12. plus_à quel	LF-TC =2	14,28
13. s'est_en		0
14. trouver_au centre		0

\*Produisent un enchaînement systématique en /t/.



Quant aux ajouts segmentaux en contexte hors liaison, ils nous confirment la tendance à marquer des codas rythmiques mais nous montrent aussi que les locuteurs réalisent très peu d'ajouts en lecture à un niveau post-intermédiaire (les ajouts 1 2 4 6 7 et 8 correspondent au même locuteur). Les informateurs connaissent la base de la syllabation ou produisent d'autres erreurs comme dans 11 (nasalisation+absence de CL, réf. tableau 1.5).

**Figure 1.17**

**TABLEAU: AJOUTS INDIVIDUELS<sup>75</sup>**

1 RP	La plus <u>pro</u> che	*s
2 RP	Au cours <u>de</u>	s*
3 RP	Articles <u>s</u>	*s
4 RP	Quelques <u>s</u> fanatiques	*s
5 RP	Une <u>j</u> eune membre	*n
6 RP	Saint <u>t</u>	*t
7 RP	Des <u>s</u> communes	*s
8 LF	Grand <u>d</u> honneur	*d <sup>76</sup>
9 LF	Plus <u>s</u> récemment	*s
10 SP	Des <u>s</u> visites	*s

Les interférences prosodiques, permettent de constater que nombre de phénomènes phonologiques déviants dans l'intra-langue s'expliquent par l'impossibilité d'interpréter phonétiquement les nouvelles positions syntaxiques qui s'imposent. En effet, l'espagnol produit volontiers un ajout de trait glottal entre le déterminant et le nom, par exemple, qui n'aurait pas d'équivalent en français:

<sup>75</sup> Il est évident que ces ajouts provoqueront des problèmes dans l'identification de CF dans les contextes où la liaison est obligatoire.

<sup>76</sup> Cette occurrence individuelle est intéressante car elle est le seul cas de formulation erratique individuel contre 85,71 de productions en /n/ sans reconnaissance de CL. Nous interprétons un cas de hypercorrection : cette locutrice réalise généralement les liaisons productives et présente des syncopes de ə (tableau 2) à caractère accentuel non présente chez les autres locuteurs, ce qui indique un début de reconnaissance des aspects prosodiques de syllabation à l'oral.

- 1) Huevo  $\rightarrow u^n \leftarrow [g]$  huevo (un œuf)
- 2) Hueco  $\rightarrow e^l \leftarrow [g]$  hueco (le creux)
- 3) Whisqui  $\rightarrow e^l \leftarrow [g]$  whisqui<sup>77</sup>

Extra-métricité et accent démarcatif par transformation des positions finales en syllabe ouverte, nous semblent les deux interprétations phonologiques qui permettent de mettre en contact la prosodie de l'espagnol et du français. La question qui se pose est : quelle est l'origine des interférences qui se produisent dans le discours des apprenants ? C'est au niveau segmental (non reconnaissance de la syntaxe qui informe la fonction morphologique de la syllabe dans le mot) ? Ou à un niveau supérieur macro-syntaxique (non reconnaissance des rapports des constituants métriques et accentuels du mot phonologique<sup>78</sup> dans l'intra-langue ?

L'analyse des déviations segmentales sur les énoncés des lectures, nous permet de tenter la deuxième hypothèse qu'il faudra vérifier dans les conversations puisque c'est dans l'élaboration du discours que le mot phonologique se construit.

Nous concluons :

- 1- La marque morphologique du nombre s'applique sur une même base accentuelle dans l'interface prosodique du français/espagnol. L'espagnol marque une tendance à l'accent de quantité (syllabation fermée)
- 2- Seule la structure syllabique est modifiée, le cas échéant, par ajout du morphème de nombre occupant la place d'une attaque vide.
- 3- CL en énoncé étendu a le même statut que le morphème de nombre en espagnol : l'extra-métricité dérivée<sup>79</sup> (enchaînement) car elle peut<sup>80</sup> occuper une position nulle dans le squelette prosodique.

<sup>77</sup> Ces deux phénomènes sont similaires mais la RAE (Real Academia Española) reconnaît une nouvelle orthographe seulement pour whisky (güisqui) car il s'agit d'un mot étranger.

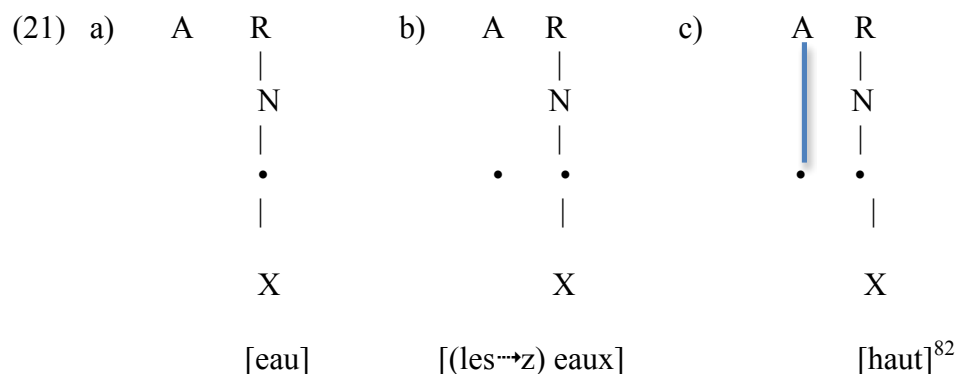
<sup>78</sup> Le mot phonologique est une paire minimale syllabique informée par la syntaxe qui permet la construction de l'énoncé.

<sup>79</sup> Voir Encrevé (1988, p. 172).

<sup>80</sup> Ce n'est pas toujours le cas comme l'indique l'exemple classique de "savant#anglais" (Nom +adjectif) et "savant anglais" (adjectif +nom) qui nous indique que la syntaxe est ailleurs que dans la morphologie stricte (ne faisant pas intervenir des critères phonologiques).

4- Les mots phonologiques espagnols et français coïncident donc par assimilation du phénomène d'enchaînement quand le mot 2 a une attaque nulle, (la syllabe commence par une voyelle). Nous reproduisons ci-dessous le schéma explicatif Encrevé (1988) concernant l'affirmation « qu'en français l'attaque des mots à initiale vocalique n'est pas seulement vide mais nulle : c'est une structure du type (21a)<sup>81</sup>( ...) »

**Figure 1.18 : Interprétation des attaques vides et nulles**



C'est ainsi suivant l'analyse d'Encrevé (1988) que

si la syllabe initiale se retrouve pourvue d'une attaque consonantique au niveau phonétique, ce sera donc nécessairement parce que son attaque nulle (vide par définition) sera remplie soit par la consonne d'un mot la précédant dans la chaîne parlée (enchaînement), soit par épenthèse d'une occlusive glottale. Le fait essentiel de la nécessité d'une attaque nulle pour que la liaison soit possible n'est pas un fait aléatoire : il repose sur le Principe du contour obligatoire<sup>83</sup>.

5- Le « déplacement » segmental de la coda devant attaque nulle produit un effet de non séparation entre les mots (enchaînement) qui existe de même en espagnol. Mais l'espagnol n'a pas d'attaques vides du type 21c. Certains mots produisent une consonne similaire épenthétique mais la direction du phénomène est opposée :  $G \Rightarrow D$  (de gauche à droite).

<sup>81</sup> Nous reproduisons la structure (A = attaque et R= rime qui, pour simplifier, correspond au rapport consonne/voyelle respectivement dans d'autres théories) et reproduisons l'explication d'Encrevé (1988, p. 155) :

« Une CF[consonne fixe] finale peut être suivie par une CL [consonne de liaison], notamment par un [z] de pluriel (rêves, buts, soupirs) mais aussi par une CL non flexionnelle dans les mots du type **fort**, **lourd**, et même par deux CL comme dans ces mêmes mots au pluriel). (...) Il ressort un fait de structure du français qui nous paraît très spécifique (...): en français à la finale de mots un constituant syllabique coda est toujours flottant, qu'il corresponde à une CF ou à une CL. Ce fait de structure se traduit directement dans le fait empiriquement constaté de l'enchaînement. Il suggère une hypothèse beaucoup plus générale : **en français, tout autosegment syllabique coda est flottant.** »

<sup>82</sup> Nous avons ajouté les mots en exemple de la formalisation.

<sup>83</sup> Pour une formulation de ce principe (CPO), voir par exemple Encrevé (1988, p.165)

C'est probablement le creux accentuel en fin de mot qui produit l'effet sur la syllabe précédente à celle de l'attaque nulle : le déplacement produit un trait dans la coda du M1 ( $n \Rightarrow \eta$ ) dans les exemples que nous avons vus. La tendance à la syllabation fermée en espagnol semble donc présente dans les productions erratiques issues des corpus car le trait prosodique "extra-métricité" est présent dans l'image que l'interlangue de l'apprenant se fait du gabarit syllabique français empêchant l'ancrage de l'accent démarcatif.

### 1.6 De la syllabe émergente ou la dictature des corpus.

Nous proposons dans les lignes qui suivent de faire parler les syllabes de notre corpus de lecture. Enfermée dans la segmentation d'un français de (?) référence, la syllabation des informateurs présente des caractéristiques surprenantes qui, souvent, ne lui ressemble pas. Nous avons décrit à l'aide des grilles les traces de l'accent lexical et son lien à la morphologie. La théorie métrique (voir chapitre II) permet de définir une interface prosodique entre le français et les langues des corpus d'apprenants. L'énoncé prosodique acquiert une valeur fonctionnelle : il est marqué d'un accent phonologique (nucléaire). Nous distinguons entre énoncé prosodique (EP) et énoncé phonologique par la valeur du contexte phonétique et/ou textuel qui le situe dans un axe paradigmatique et syntagmatique précis :

- /o/ n'a de valeur qu'interprété comme : oh ! - ô - au - eau - « o »

- /ko/ ne construit du sens que dans le contexte syllabique : co-ral - co-mmencer - Co-co.

- « naufrago » n'a sens en espagnol que si l'on assigne un accent dans une quelconque de ses syllabes : le mot acquiert un sens dans le syntagme : « **el barco naufragó** » (sujet + verbe au passé : le bateau a fait naufrage) mais pas dans « **el naufrago excelente** » (article + verbe au présent + adjectif / [le naufrage(nt) excellent], ni dans « **él náufrago pronto** » (pronom + nom + adverbe / [il naufragé vite] ; les deux phrases dernières étant impossibles, il faut bien conclure que l'interprétation accentuelle détermine le sens sémantico/syntaxique et a une valeur distinctive auto-segmentale. Elle a une fonction macro-syntaxique.

L'accent de mot ou de groupe permet donc de transformer l'énoncé phonologique en EP (unité porteuse de sens [UPS]<sup>84</sup>).

La segmentation imposée par le syntagme construit accorde et véhicule le sens dans le discours par la valeur même paradigmatique de ses composantes. La position des segments implique une information syntaxique mais les segments eux-mêmes ne sont pas informés syntaxiquement. L'accent a le même rapport physique à la segmentation que les traits distinctifs aux phonèmes. Les traits distinctifs de chaque acte de parole informent les unités supérieures phonèmes ou syllabes ; les inflexions intono/accidentelles définissent la place de l'accent nucléaire dans le syntagme et conforment les énoncés phonologiques : elles transforment un énoncé phonologique en EP tout en générant du sens.

L'axiome linguistique non controversé que tout énoncé conforme aux paramètres d'une langue donnée a un sens, nous permet de réduire les entités de la grammaire. Le travail de la grammaire consiste à définir les énoncés phonologiques qui, par la position, la nature et la composition de leurs unités accentuelles établies par la prosodie, sont considérés comme des groupes de segments acceptables. Ainsi la différence entre mot lexical et mot soutien, n'a de sens phonologique que par rapport à l'unité supérieure qui l'intègre.

Nous revenons ainsi au concept de syntagme. Il est généré dans et par la prosodie. Dans le syntagme l'accent est présent par la hiérarchie des unités fonctionnelles dans une logique phonatoire : phonologique.

Mais par le fait même du caractère arbitraire du signe, nous revenons aussi sur la dichotomie entre *Langue et Parole*. En effet, selon (Martin, 1973),

en faisant intervenir la notion de choix de l'auditeur face à celle (...) du locuteur, nous pouvons étendre les méthodes des signaux aux autres objets signifiants que sont les indices. Ainsi des systèmes de traits pertinents, rendant compte du classement des objets indices comme des objets signaux, (...) peuvent constituer des descriptions fonctionnelles (...) La description de la prosodie peut [ainsi] s'articuler :

1. en dégagant des classes d'éléments prosodiques, résultats de la segmentation des faits globaux conformément au rôle joué par chaque élément par rapport à la fonction choisie ;

---

<sup>84</sup> Voir pour explication UPS, Rialland (2003).

2. en explicitant le fonctionnement de ces classes d'objets en terme de traits qui constituent leur description ;

3. par le choix des fonctions et des usages assumés par les objets dans le cadre de l'acte signifiant que constitue la transmission d'information entre le locuteur et l'auditeur.

Nous allons utiliser les segments comme des signaux des classes d'objets qui peuvent se constituer en objets signaux dans la fonction qui leur a été attribuée dans l'énoncé par la transcription/interprétation orthographique. Ces classes d'objets comportent alors des éléments qui devront être interprétés pour que l'énoncé puisse assumer sa fonction prosodique. Nous pourrons ainsi repérer les catégories conformes ou qui posent problème. Dans les lectures, ce sont les segments (signaux) correspondant aux phonèmes (/z/,/t/,/n/,/k/) qui ont été considérés parasites ou productifs. Nous avons étudié les contextes où ils apparaissent pour tirer les conclusions sur la construction des unités prosodiques minimales porteuses d'information (indices) dans l'énoncé significatif.

### **1.7 Interprétations des phénomènes de sandhi dans le corpus : liaison et/ou ? enchaînement.**

Dans les deux tableaux qui suivent nous avons noté la segmentation en contexte de liaison. On considère que les liaisons sont productives si elles constituent des énoncés conformes dans le discours, même si elles se produisent par des effets autres que ceux qui sont dictés par la prosodie du français. On propose alors le terme de *liaison catégorisée* (hauts pourcentages de réalisation que nous considérons au-delà de 85% des productions) quand les liaisons ne sont pas déviantes (construisent un tout prosodique bien formé). Les liaisons sont *catégorisables* (fréquences de réalisations qui indiquent que le mécanisme a été identifié mais pas assimilé en dessous de 85% des productions) quand les productions d'énoncés prosodiques conformes laissent penser à une possible motivation non prosodique (souci de correction, soudage arbitraire).

Voyons ces réalisations dans les tableaux suivants (Figures 1.19 et 1.20) :

**Figure 1.19**

**TABLEAU PRODUCTION D'ENCHAÎNEMENTS SUR CL  
LIAISONS CATÉGORISÉES ?**

LIAISONS CATÉGORIQUES	% locuteurs sur 14
1. en_effet	92,85
2. très_inquiet	92,85
3. les_élections	85,71
4. les_opposants	100
5. on_est	85,71
6. nous_avons	85,71
7. quelques_articles	92,85
8. des_activistes	85,71

L'absence de voyelles nasales en espagnol, laisse supposer que dans 1 et 5 le haut pourcentage de réalisation est dû à la consonne nasale non reconnue et mal interprétée phonologiquement comme une consonne en coda. Dans les autres cas il semblerait cependant qu'il existe un encodage des formes en /z/ syllabique. S'agit-il d'un phénomène d'« engrammatisation », décrit par (Filliolet, 1973), ou simplement de la fonction « intégrative » de la liaison (Côté, 2012) qui commence à agir dans l'interlangue des apprenants ? La deuxième hypothèse est que la syllabe orale du français se met en place, c'est-à-dire suppose un encodage de l'énoncé prosodique selon le modèle français, ce qui convient parfaitement à notre approche didactique.

Il est raisonnable de se demander si la liaison produit, chez les apprenants, un soudage sur la syllabe du M2 à initiale vocalique ou un enchaînement sur CF, par non reconnaissance (au moins en production) de la CL. La réalisation 2 (*très inquiet*) produit un effet accentuel sur l'adverbe (accent secondaire ou distinctif) qui semble marquer une frontière avec l'adjectif. Cet effet qui n'est pas trop évident pour l'auditeur/interprète inexpert mériterait une étude phonétique plus approfondie. Une expérience en laboratoire

permettrait aussi de vérifier si les apprenants produisent dans certains cas des *liaisons sans enchaînements* pour un auditeur francophone ou des « enchaînements sans liaison » pour un didacticien avisé. Comme nous avons vu ci-dessus, les places vides dans les syntagmes étendus sont occupées par un segment phonologique tant en français qu'en espagnol, mais la direction est opposée. Le didacticien devrait alors contrôler s'il s'agit d'un effet occasionnel (emphase ou lapsus) ou systématique, incluant des productions de codas dans des positions finales interdites (fin de groupe intonatif, devant un M2 à attaque consonantique).

Notre définition de « liaison catégorisable » dans le tableau ci-dessous, indique le type de liaisons que les apprenants acquièrent facilement par assimilation au phénomène d'enchaînement, et celles qui par contre (1 et 4) nécessiteraient d'une explication de type grammatical (adjectif antéposé à valeur proche de l'adverbiale).

**Figure 1.20**

**TABLEAU LIAISONS CATÉGORISABLES <sup>85</sup>**

LIAISONS CATÉGORIQUES	% de locuteurs (sur 14)
<b>1. grand_émoi</b>	<b>21,42</b>
2. jeux_olympiques	64,28
3. son_usine	64,28
<b>4. grand honneur</b>	<b>14,28</b>
5. un_autre côté	64,28
6. tout_est	78,57
7. on_en	50,00
8. en_a vu	78,57
9. dans une	71,42

Ce que nous avons dit sur l'influence de l'absence de gabarit pour la voyelle nasale explique les différences entre la production de 3, 5 et 8. Pour les productions 2, 6, 8, 9, le

<sup>85</sup> Consonnes de liaisons erratiques/peu réalisées.



groupe syntagmatique énonciatif paraît s'imposer par la fonction intégrative de la liaison (syntagmes nominal, adverbial/verbal, prépositionnel). L'apprenant commence à intégrer le groupe syllabique dans l'intonatif et à faire montre d'apprentissage phonologique en production, malgré son image acoustique du code écrit (jeux/z/olympiques). Les autres cas (7 et surtout 1 et 4) posent des difficultés qui doivent possiblement être interprétées séparément.

Un cas particulièrement remarquable, comme on l'a indiqué, est la non reconnaissance de CL= /t/ du segment correspondant à la lettre « d » (Grand émoi/ grand honneur). Une autre explication possible, en plus de l'absence de nasalisation vocalique, serait le gabarit segmental de l'adjectif « grand » (pour « grande ») espagnol en position antéposée. Cette possible influence de « l'image étymologique » est présente tant pour les segments que pour les marqueurs accentuels qui gouvernent l'enchaînement entre les mots. Il y a aussi, comme nous le montrent les constats du corpus de conversation, une influence de « l'image acoustique » du mot empêchant le codage phonologique de deux consonnes en coda. Il n'existe pas, en effet, de paire distinctive **a-ã** dans le gabarit articulatoire de l'hispanophone qui va interpréter d'emblée **an** comme l'exige son code écrit : a+n. Cette influence du code écrit de la langue maternelle sur le modèle de syllabation dans l'interlangue est un couteau à deux tranchants de l'apprentissage des LE en institution : il fait avancer l'apprentissage mais empêche aussi d' "entendre" la syllabation orale. Ces réflexions nous poussent à reconstruire le mot phonologique présent dans l'interlangue de l'apprenant tel qu'il se présente à l'étude dans l'intra-langue objet de notre analyse.

Après cette analyse préalable du corpus de lecture, nous pouvons nous résumer en affirmant que :

1. La tendance à l'accentuation pénultième indique que la valeur démarcative de l'accent en français n'a pas encore été assimilée. Les productions de segments erratiques et les absences de positions prosodiques marquées phonétiquement semblent indiquer une influence sur la non reconnaissance de la syllabe orale. L'apprenant peut interpréter les codas « disparues » comme des pertes de morphologie orale en français qui provoqueraient un déplacement d'accent vers le radical (CL non assimilés en production). L'enseignant pourrait linéariser ainsi l'intuition de l'apprenant et produire avantageusement des exercices sur la base de

leurs constructions erratiques en se servant de la fonction intégrative de la liaison ; ce que nous faisons dans le chapitre III.

2. Les segments /z/ /k/ /n/ /t/ (pluriel, verbes, genres) semblent avoir un caractère morpho-phonologique erratique car ils ne sont pas autorisés par le module ortho-phonologique qui modélise le français.

3. Les segments /n/ /r/ /z/ se présentent souvent comme des codas rythmiques qui reproduisent les caractéristiques du système morpho-phonologique de la langue maternelle de l'apprenant caractérisée par l'extra-métricité de la syllabe ultime, où une voyelle thématique ancre la morphologie de genre, nombre et désinences verbales. Nous revenons sur ce point dans le chapitre suivant.

4. Les segments /n/ /z/ et /t/ servent à la construction du syntagme par la fonction intégrative de la liaison (liaisons catégorisées et catégorisables en 1.19 et 1.20). Nous concluons que le traitement (morpho-)phonologique contrastif d'occurrences syllabiques peut aider l'apprenant à éviter des transferts entre des représentations des gabarits syllabiques de son interlangue et le gabarit opératif dans le modèle de la langue cible. Le caractère réitératif des productions erratiques qui affectent la segmentation conduit à souligner l'importance de la prosodie dans l'apprentissage des LE (module ortho-phonologique). Celle-ci est, en effet, l'agent informationnel de structures phonologiques au niveau de la micro et de la macro-syntaxe.

### **1.8 Conclusion : centration sur l'apprenant : les notations nécessaires de corpus.**

La morphologie présente dans la langue écrite française permet d'élaborer des règles ortho-phonologiques pour l'élaboration de stratégies d'apprentissage du FLE oral (FLÉO). On peut ainsi établir une interface entre les systèmes morpho-phonologiques de deux langues dans un but didactique. Nous présentons quelques constats issus des lectures de texte qui justifient cette affirmation. Ils confirment aussi que les notations de corpus oraux d'apprenants sont nécessaires. Les notations doivent être conçues pour être facilement utilisées par n'importe quel professeur de FLE sans aucune connaissance spéciale de phonétique. Elles devraient aider le professeur à repérer les interférences linguistiques, à

construire des unités d'apprentissage efficaces centrées sur l'apprenant ainsi qu'à établir des critères de mise en commun et de discussion avec les personnels impliqués dans l'enseignement des LE. Le lien entre la recherche et l'enseignement pourrait aussi se renforcer car les enseignants fourniraient des bases expérimentales pour les études approfondies sur le phénomène de l'apprentissage/acquisition des langues et les troubles langagiers, où sont concernées les compétences d'expression.

## CHAPITRE II

### **L'INFLUENCE DU GABARIT SYLLABIQUE ÉCRIT SUR LES MARQUEURS MORPHO-PHONOLOGIQUES DE GENRE ET DE NOMBRE**

Nous présentons maintenant l'étude du corpus au niveau du syntagme. Comme nous l'avons constaté par les données des tableaux 1.16 p. 87, 1.17 p. 88, 1.19 p. 90, et 1.20 p. 94, la maîtrise de la configuration syllabique dans les contextes de liaison semble aider l'apprenant à construire des groupes énonciatifs qui respectent la prosodie du français. La segmentation au niveau de la structure syllabique montre que la fonctionnalité de la langue se construit au niveau des rapports syntagmatiques des unités qui conforment les énoncés. Ces considérations basées sur l'analyse du corpus de lecture nous permettent de traiter les occurrences d'ajouts et d'effacements de segments comme un problème d'origine phonématique et de réorienter la didactique vers la phonologie. Dans l'évaluation des productions orales, des confusions de niveau de pertinence se produisent souvent : on considère, par exemple, que la production de codas rythmiques peut être due à une mauvaise prononciation, ou à des erreurs syntaxiques, alors qu'il s'agit normalement de phases d'adaptation de systèmes prosodiques qui mériteraient d'être répertoriées ; par exemple, les désinences verbales au pluriel se terminent par une consonne nasale qui aide à la production d'un schwa difficile à encoder directement (ils parlent : parlə/n/ vs parlə) alors que nombre de verbes irréguliers ne produisent pas de coda (ils connaissent : /konɛ/ vs/konɛs). La production de structures erratiques est paradoxalement la condition de l'apprentissage linguistique, comme on le verra dans la suite. Dans notre corpus, nombre d'occurrences fournissent les clés de la définition des phases d'apprentissage. Les problèmes phono-tactiques, par exemple, affectent la compréhensibilité du mot lexical et dénaturent complètement le cursus de la langue (non reconnaissance des voyelles moyennes et nasales par exemple). Il faut alors forcer la reconnaissance de ces voyelles dans des contextes plus familiers (les mots « angoisse » ou « encore » produiront naturellement une voyelle nasale) et les reconduire dans les contextes voulus. Étudier la syllabe au niveau du « mot lexical » se montre improductif ; il faut reproduire le rapport au contexte macro-syntaxique où les productions de mots phonologiques sont motivées par les besoins de la communication. En effet les recherches de laboratoire ont montré que :

si les consonnes sont caractérisées par leur propre spectre, elles le sont aussi par l'influence qu'elles exercent sur ceux des voyelles voisines. Il semblerait donc qu'on ne puisse, à la différence des voyelles, les identifier isolément.(...) En réalité tout se passe comme si les auditeurs ne percevaient pas les sons un par un mais en faisaient la synthèse dans la syllabe, découverte expérimentale qui a permis de mieux poser la nature de l'identification des éléments segmentaux dans la chaîne parlée.(...) La chaîne parlée n'est pas une suite d'éléments distincts mais une onde continue où il est toujours difficile d'associer un seul segment vocal à un seul élément linguistique, et vice-versa. (Filliolet, 1973, p. 45).

Ces hypothèses et l'image de la chaîne parlée comme un continu bouleverse le rapport à la langue cible des professionnels de la didactique des LE et notre rapport à l'apprenant. Elles conseillent d'être attentifs aux données de la langue cible (variations, changements, interférences productives) et aux productions erratiques des apprenants qui deviennent le point de départ d'une explication descriptive effective pour l'apprentissage car « tout apprentissage (...) s'attardant trop longtemps sur un son isolé conduira (...) obligatoirement à une engrammation lacunaire » (Filliolet, 1973, p. 47) et que « dans l'enseignement de la phonétique corrective plus encore que dans tout autre enseignement, le professeur doit tenir compte de facteurs extrêmement nombreux : linguistiques et extralinguistiques » (Filliolet, 1973, p. 51).

Notre but n'est pas d'améliorer la « prononciation » mais de chercher les erreurs de segmentation qui empêchent que les locuteurs non expert reconnaisse informationnelles dans la production du discours. La coïncidence de point de vue avec Filliolet (1973) nous invite à avancer dans le domaine de l'orthophonie et à le redéfinir pour nos objectifs propres de travail didactique. Il faut donc établir un double rapport à l'acte de parole :

- Celui de l'apprenant à son acte de parole effectivement produit (corpus de faits de langue) dans une situation d'enseignement donnée.

- Celui qui établit le lien entre la modélisation pour l'enseignement de la langue naturelle et la langue telle qu'elle se présente en situation de communication réelle.

Dans le domaine que nous avons appelé « ortho-phonologique » des règles de transformation peuvent être formulées entre les deux rapports établis. La phonétique à elle seule reste une discipline descriptive mais peu contraignante pour l'enseignant de FLE. Comme le précise en effet Filliolet (1973, p. 51) « dire que la méthodologie doit être réinventée pour chaque classe et parfois même pour chaque élève n'a donc rien de paradoxal. »

La phonologie, qui rend compte de la possibilité d'apprentissage de nouvelles structures linguistiques en se basant sur les corpus oraux semble répondre à cette méthodologie de réinvention. Ce qui se devient alors paradoxal c'est de vouloir expliquer et/ou appliquer la grammaire d'une langue non maîtrisée pour intervenir sur son propre apprentissage.

Nous avons cherché à découvrir dans la phonologie ce qui empêche la formation de groupements syntagmatiques. Comment para-métriser les productions du corpus par rapport à ceux du français « standard » pour proposer des formules descriptives alternatives à celle que la grammaire traditionnelle fournit ?

Ces nouvelles descriptions doivent être adaptées à chaque locuteur, elles peuvent seulement être conçues dans le domaine de la phonologie qui réfère à des structures communes pour toutes les langues : syllabe, mot phonologique, énoncé prosodique etc. qui sont produites dans la chaîne parlée. Notre objectif est d'éviter que des « engrammatisations » ne se produisent dans l'apprentissage, car les représentations grammaticales s'avèrent être, dans le temps, l'origine de la fossilisation de structures déviantes qui empêchent l'interlangue d'agir. À plus dire, elles empêchent de voir plus loin que le discours erratique produit.

## **2.1 Premiers pas dans l'intra-langue : aspects méthodologiques.**

Dans une première étape de cette procédure pédagogique de centration sur les productions orales des apprenants, on a analysé les erreurs de segmentation en lecture. Par l'application du protocole PFC, toutes les difficultés qui pourraient se présenter par incompréhension du texte présenté en français<sup>86</sup> ont été écartées dans la lecture du texte. Les constructions erratiques répertoriées ci-dessus nous permettent d'infirmer une première hypothèse de départ : la compréhension fine ne suffit pas à l'appropriation des processus opératifs qui sont à la base d'une correcte articulation dans une langue étrangère même sans avoir à organiser le discours qui devra être verbalisé. La prononciation ne s'acquiert pas par seule reconnaissance de la nature des segments ni des règles de segmentation. Il faut que le mot phonologique de la langue cible soit actif dans l'interlangue du locuteur inexpert pour que

---

<sup>86</sup> Rappelons que le protocole appliqué (PFC) garantit que le texte est abordable, compréhensible et préparé. Voir extrait du document cadre de la plateforme du projet IPFC (site PFC <http://www.projet-pfc.net/>) dans l'Annexe IX.

« l'anticipation » phonologique puisse produire un discours cohérent, normé, efficace à la communication. Comment alors rendre plus évident le mot phonologique à l'apprenant dans un but didactique ?

La supposition d'un domaine d'acquisition des langues secondes peut, par comparaison à celui de l'acquisition d'une langue première, aider à la reconnaissance des structures opératives intervenant dans le développement de nouvelles formes phonologiques. La phonologie ou plutôt l'ortho-phonologie prend la place de la grammaire et aide à reconnaître dans les productions erratiques du locuteur inexpert le système générateur de formes linguistiques nouvelles depuis l'interlangue. L'apprenant adulte crée de nouveaux énoncés dans des langues successives basées sur des représentations des gabarits syllabiques de la langue cible qui doivent rapprocher par étapes le modèle (voir figures 1.4a à 1.4d pp. 51 et 52 pour une simulation de la procédure).

Figurer les langues successives est l'objet de l'intra-langue. La spécificité syllabique de chacune de ces langues nous donne les pistes de construction phonologique.

L'apprenant « sait » que la segmentation de la langue cible est différente de celle qu'il peut produire. Mais il doit encore exercer sa compétence langagière par essai et erreur dans un mécanisme actif d'articulation souple et efficace. Ce travail est une condition sine qua non de l'apprentissage.

Dans ce labeur nécessaire d'ajustement de codes syllabiques concurrents, le locuteur inexpert génère des constructions erratiques qui ont la caractéristique de ne correspondre ni à la langue de départ ni à la langue cible. En cela elles ne font pas partie de son interlangue. Ces constructions diffèrent de celle d'un enfant qui acquiert sa première langue, car celui-ci ne dispose d'aucun modèle syllabique : son interlangue est en construction. L'enfant est en quête de la syllabe « originale », une structure qui va lui permettre de construire des mots phonologiques reconnaissables. L'enfant ajuste des phonèmes jusqu'à réussir à former des syllabes. L'adulte produit, lui, de vraies syllabes qui tentent de reproduire le mot phonologique. Le mot phonologique est l'espace intermédiaire entre des systèmes linguistiques construits, ceux qui sont présents dans son interlangue et celui de la langue cible. Cet espace de « mot phonologique » se définit donc comme et par rapport à un système linguistique mais n'est abordable que dans la production même de constructions phonologiques erratiques et falsifiables. La réalité virtuelle du mot phonologique en apprentissage ne peut se définir suivant les paramètres d'une langue naturelle mais comme un ensemble de constructions éphémères que l'on ne peut apprivoiser que dans le domaine de l'intra-langue.

Le caractère éphémère et virtuel du mot phonologique n'empêche pas sa « visibilité » dans l'acte de la parole qui les interprète. Voilà notre objet d'étude : des structures par définition falsifiables mais significatives<sup>87</sup> dont le sens ne pose pas problème à l'analyse. Nous avons nommé cet ensemble de structures, faisant partie d'un acte de parole confirmé par l'interprétation d'un transcripateur, *l'intra-langue* (virtuel) par contraposition à l'interlangue (constituant générateur de structures identifiables par rapport à un système linguistique donné).

Ainsi donc, dans un effort de verbalisation, les apprenants construisent des entités phonologiques alternatives à celles de L1 et L2. Ces entités se définissent par contraste aux unités prosodiques correspondant à la segmentation paramétrée de la langue cible (L2) modélisée.

Avant d'aborder le discours en construction (corpus de conversation) où nous pourrions parler d'élaboration d'énoncés informationnels sans référence à un modèle établi, nous rappelons les constats présentés dans le chapitre précédent sur le corpus de lecture témoignant des écarts qui se produisent entre la syllabation de l'intra-langue et le texte modélisé par PFC. On peut étiqueter ces occurrences comme des productions syntaxiquement déviantes à l'intérieur du groupe syntagmatique et les classer pour des besoins didactiques en :

**1) Non reconnaissance de CL à l'intérieur du groupe phonologique dans les syntagmes nominaux<sup>88</sup> :**

-/vizitofisiel/ (visites officielles)

-/patitalien/ (pâtes italiennes)

-/sirkqitabituel/ - /sirkqitzabituel/ (circuits habituels)

---

<sup>87</sup> Voilà le sens de la transcription orthographique qui suggère déjà une piste d'analyse : le discours produit par le locuteur inexpert est significatif bien qu'erratique. Si on réussit à comparer non pas le sens véhiculé (contenu) mais le support (continent), on pourra isoler l'acte linguistique pur dépourvu de fonctionnalité pragmatique.

<sup>88</sup> Nous avons essayé de nous rapprocher le plus possible d'une transcription phonétique élaborée seulement avec des symboles correspondant au français et à l'espagnol car il s'agit d'un texte français lu. Dans le corpus de conversation des symboles alternatifs (qui ne correspondent à aucune de deux langues) seront proposés, puisque le discours produit est erratique.



-/jœz|olympiques/ (jeux olympiques)

## **2) Coda rythmique déviante :**

-/turnən/ (tournaient)

-/sərən/ (seraient)

-/riskœn/ (riskent)

-/preparœn/ /préparent

-/etən/ (étaient)

-/ɛ̃dikœr/ (indiqueraient)

## **3) Segment erratique groupe nominal :**

-/ləzopozã/ (les opposants)

-/dəverifikasiõn/ (des vérifications)

-/ləsœltitr/ (les seuls titres)

-/prəmier | ministr/ (premier ministre)

-/grãnonœr/, /grãdonœr/ (grand honneur)

-/grãnemwa/, /grãnonəmwɑ/, /grãdəmwɑ/, /grãdemwa/ (grand émoi)

-/œnẽpas/ (une impasse)

-/komyn|vwazẽ/ (communes voisines)

-/ilejaluz/ (il est jaloux)

-/'ynʒœn|mãbr/ (un jeune membre)

-/ynʒœn/ (un jeûne)

Dans les exemples ci-dessus il y a une grande richesse de productions phonologiques qui ne correspondent ni à L1 ni à L2. Cela confirme bien que nous sommes dans le domaine de l'interlangue auquel nous accédons par les productions erratiques de l'intra-langue.

À quoi ces constats nous ont-ils menés dans les choix méthodologiques de l'analyse du deuxième corpus ? Les déviations segmentales entre les mots lexicaux et les pourcentages relativement faibles de contextes de liaison correctement identifiés dans le corpus conseillent de ne pas faire intervenir des présupposés théoriques comme serait, par exemple, l'interférence morphologique du système linguistique de la langue de départ de l'apprenant. Cela renforce l'hypothèse d'un domaine différent où l'acquisition de la langue étrangère se produit (l'intra-langue), et invite à ne pas multiplier les objets explicatifs (catégories grammaticales ou autres) en dehors de la structure phonologique elle-même.

Voilà donc comment le domaine phonologique de l'intra-langue et le protocole PFC fournissent les bases de l'analyse de la liaison. Le texte PFC (et l'analyse fournie sur les contextes de liaison et la prosodie) sert à analyser les écarts entre les productions de possibles francophones et les apprenants de FLE car il fournit à l'enseignant les ressources linguistiques nécessaires. Il est souvent difficile, surtout pour l'enseignant non natif et résidant dans un pays non francophone, de justifier ses interprétations sur un phénomène phonologique aussi riche que la liaison. La centration sur l'apprenant, nécessaire, et le travail sur corpus qui la sous-tend, est désormais possible dans ces conditions.

Or, cette nouvelle conception de l'enseignement des LE, va au-delà de l'objectif qu'elle se pose et renverse la notion de compétence en traitant la langue comme objet dynamique et centré dans l'acte de communication. On construit de la langue plus qu'on ne l'utilise. La centration sur l'acte de communication permet de définir l'objet linguistique. Les deux se complètent, certes, mais l'objet linguistique est plus restreint : l'acte de communication qui l'englobe a ses propres exigences qu'il ne faut pas confondre avec l'objet lui-même. La phonétique devient phonologique comme l'étymologie fondait la grammaire. On n'a plus de prise sur la syntaxe qui est la condition même et de la phonologie et de la grammaire.

Qu'entraîne donc cet enjeu pour le professeur de FLE ?

C'est à présent dans l'analyse de l'acte linguistique dans son contexte, que l'apprentissage doit être justifié : comment agit le module « ortho-phonologique » que nous supposons à

la base de la construction linguistique dans l'intra-langue ? Son rôle est-il similaire à celui de l'orthographe dans la langue « étymologique » figée dans le texte qui la signifie ? S'agit-il plutôt d'un « triage » inter-communicatif servant à distinguer entre les formes acceptées et non acceptées d'une communauté linguistique donnée ?

Les gabarits syllabiques qui seraient opératifs dans l'interlangue ne peuvent pas suffire à expliquer la production des formes erratiques que nous constatons : celles-ci sont imprévisibles par la souplesse de réaction à l'erreur de l'apprenant. Il s'agit là de nouvelles formes qui ne correspondent ni à la L1 ni à la L2 et qui émergent comme des suggestions phonologiques ne faisant partie d'aucun système linguistique avéré. Elles supportent pourtant la représentation mentale précoce et incomplète d'un système linguistique en construction. L'exercice d'expression en langue étrangère par le locuteur inexpert est un exercice de création de formes éphémères que nous appelons intra-linguistiques car elles n'appartiennent qu'à un locuteur individuel s'exprimant avant qu'il ait assimilé le système phonologique de la langue cible.

## **2.2 Exploitation didactique des contextes de liaison.**

La maîtrise de la liaison est révélatrice de l'appropriation du système prosodique du français et donc une indication de la capacité d'expression. Le fait qu' « elle apparaît seulement à l'intérieur du groupe rythmique [et qu'il] il n'y a pas de liaison après un mot accentué » (Léon, 2009, pp. 225-230) rend explicite la cohérence syntagmatique que la liaison est en mesure de révéler à l'apprenant. Elle est présente dans le groupe nominal, dans le groupe verbal, dans les groupes adverbiaux ou prépositionnels et dans les expressions figées. Cette énumération de syntagmes faite par Léon, où la liaison agit comme élément cohésif, nous renvoie à la notion du caractère démarcatif de l'accent français, qui est un autre élément cohésif pour les éléments composant les mots phonologiques. Ces indications sont autant de pistes d'analyse d'un corpus élaboré sous un protocole fixé pour le traitement de la prosodie. Les rôles phonologiques de la liaison (Léon, 2009) « distinctif, morphologique, redondant, neutralisateur, phonostylistique » complètent, pour nos besoins d'enseignant, la liste d'approches didactiques possibles du phénomène.

Or, le travail sur la liaison est difficile à aborder sans une méthodologie de départ, comme celle que nous suggérons, basée sur un corpus de productions erratiques, car on peut être amenés

à se questionner sur la signification d'une affirmation du type « X liaisonne plus que Y ». Si par exemple, la CL /z/ manifeste plus de liaisons que la CL /n/, peut-on considérer que les résultats obtenus s'appuient sur les mêmes faits ? (...) La liaison est, comme la définissent Pagliano et Laks (...) « un phénomène multimodal entremêlant écrit et oral, représentation en mots et représentation en groupes de souffle, fréquences d'usage et variations sociolinguistiques, représentations fonctionnelles morpho-syntaxiques et cohésion sémantique (Mallet, 2008).

Notre choix a été de présenter la liaison à l'apprenant comme un « objet » morphologique<sup>89</sup> à caractère phonologique intégrant un groupe accentuel. Les exercices que nous proposons dans le chapitre III vont dans ce sens. Ils ont la volonté d'aider l'apprenant à déclencher la représentation phonologique conforme à la norme du phénomène dans son interlangue. Ils peuvent être adaptés à des apprenants de différentes origines car ils se basent sur les productions erratiques des corpus : l'intra-langue des apprenants nous offre la forme de départ qui nous conduit à la structure normée. En effet, l'absence de liaison met en évidence que l'énoncé phonologique n'arrive pas à conformer le syntagme. De ce fait la syntaxe n'est pas opérative et le discours est mal agencé. Nous reprenons pour cela les données sur les pourcentages de liaisons catégoriques dont on a un aperçu (Figure 1.6 p. 60) et que nous explicitons dans tableau 2.1 p. 109.

Nous envisageons donc l'élaboration d'exercices fondés sur des constructions erratiques constatées dans une expérience comme celle que nous faisons sur les corpus présentés ou plus simplement avec les occurrences si souvent saisies « au vol » dans la pratique de classe que les professeurs notent dans les cours sans pouvoir profiter des possibilités didactiques qu'elles offrent. Notre objectif est triple :

---

<sup>89</sup> Nous entendons morphologique dans un sens large, i.e. informant syntaxiquement les éléments qui conforment les contextes où elle pourrait, ou est, effectivement réalisée.

- aider à la construction du groupe phonologique par la mise en évidence de phénomènes déviants qui indiquent la construction en herbe du modèle des syntagmes de la langue cible. On évitera de la sorte la confusion des phases d'apprentissage avec des interférences lexicales, grammaticales ou d'origine phono-tactique que l'on a tendance à contrer avec de lourdes pratiques inefficaces de grammaire ou phonétique corrective. Ces pratiques habituelles chez les professeurs de LE en milieu exolingue sont souvent la cause de la fossilisation de constructions erratiques par sur-apprentissage ou présentation d'un modèle de construction linguistique non opératif ;
- rendre présente l'image acoustique du mot phonologique de la langue cible dans l'interlangue de l'apprenant ;
- faire le suivi de l'apprenant (occurrences personnelles) pour adapter les exercices à ses besoins. A cet effet le tableau ci-dessous spécifie l'identification du locuteur.

Dans le tableau 2.1 nous présentons les pourcentages de liaisons productives sur l'ensemble des informateurs. Cela nous permet d'avoir un premier aperçu des phénomènes qui posent problème, par exemple l'antéposition de l'adjectif « grand » où la consonne de liaison n'est généralement pas reconnue. Si on généralise ce fait syntaxique, on peut raisonnablement penser que l'antéposition de l'adjectif est une catégorie syntaxique à étudier avec d'autres exemples. C'est en effet un des thèmes pointus en didactique du FLE car l'interlangue des apprenants n'a pas codifié la position de l'adjectif comme distinctive. À l'extrême opposé se trouvent les productions réussies par la majorité des locuteurs. Elles nous indiquent des énoncés à construire dans les premiers niveaux d'apprentissage.

Cette logique de travail sur des corpus oraux est utilisable pour le grand groupe et le petit groupe et peut guider les pratiques intonatives d'apprenants en difficulté avec l'aide d'un moniteur. L'objectif est toujours de mettre à l'avantage la technique essai/erreur et la centration sur l'apprenant. Comme on peut le constater, les initiales des apprenants permettent de cibler les problèmes spécifiques de chacun et du groupe.

**Figure 2.1****TABLEAU : POURCENTAGES D'OCCURRENCES DES LIAISONS CATÉGORIQUES AVEC SPÉCIFICATION DU LOCUTEUR.**

LIAISONS OBLIGATOIRES	LOCUTEURS	% sur total des apprenants
1. grand_émoi	MR-JLC-MLR / 3	21,42
2. en_effet	AM-JLC-LS-MLR-CH-LP-LF-MM-PM-RL-RP-SP-TC/ 13	92,85
3. jeux_olympiques	MR-JLC-LS-MLR-CH-LP-LF-MM-TC / 9	64,28
4. son_usine	AM-MR-JLC-LS-MLR-LF-MM-SP-TC / 9	64,28
5. grand-honneur	MR-MLR / 2	14,28
6. très_inquiet	AM-MR-JLC-LS-MLR-CH-LP-LF-MM-RL-RP-SP*-TC/13	92,85
7. les_élections	AM-MR-JLC-LS-MLR-CH-LP-LF-RL-RP-SP-TC / 12	85,71
8. les_opposants	AM-MR-JLC-LS-MLR-CH-LP-LF-MM-PM-RL-RP-SP-TC /14	100
9. un_autre côté	AM-JLC-LS-MLR-LP-LF-MM-PM-SP /9	64,28
10. tout_est	AM*-MR-LS-MLR-CH-LP-LF-MM-PM*-RL-RP / 11	78,57
11. on_en	AM-MR-MLR-CH-LF-MM-RL-/ 7	50
12. en_a vu	AM-MR-JLC-LS-MLR-CH-LP-LF-MM-PM-RL- / 11	78,57
13. on_est	AM-MR-JLC-MLR-CH-LP-LF-MM-PM-RL-RP-TC / 12	85,71
14. nous_avons	AM-MR-JLC-LS-MLR-CH-LP-LF-MM-PM-RL-RP / 12	85,71
15. quelques_articles	AM-MR-JLC-LS-MLR-CH-LP-LF-MM-PM-RL-RP-TC / 13	92,85
16. des_activistes	AM-MR-JLC-LS-MLR-CH-LP-MM-PM-RL-SP-TC / 12	85,71
17. dans une	AM*-MR-JLC-LS-MLR-LP-LF-MM-PM-SP / 10	71,42
TOTAL - %	172 / [17x14]238	72,26

\*Production de CL sans enchaînement.

Notre exploitation vise donc la capacité de formation de groupes intonatifs cohérents en français, laissant de côté la fonction « phono-stylistique, » redondante ou neutralisatrice de la liaison, pour ne citer que quelques-unes des fonctions qui lui sont attribuées par Léon, et qui suggèrent d'avancer dans l'élaboration de grammaires de l'intonation basées sur des corpus aussi pour des niveaux plus avancés.

Cette première exigence concernant un corpus de niveau post-intermédiaire, ne nous permet pas encore d'avancer dans une telle direction car les constructions erratiques que nous présentons concernent l'interaction entre locuteurs inexperts : le discours se construit et reconstruit sur les interprétations partielles du message par un interlocuteur qui est de même apprenant de FLE. Pour des expériences futures, l'analyse du monologue suivi sur une base protocolaire claire, est envisageable. Avant donc d'envisager une

exploitation didactique plus poussée, nous nous limitons à observer dans les groupes intonatifs les déviations par rapport au texte modélisé où nous avons signalé les contextes de liaison présentés dans le protocole<sup>90</sup> PFC. Nous avons tiré des conséquences sur les écarts segmentaux qui se produisent dans les groupes rythmiques en employant une notation pour les répertorier dans les corpus. L'information de cette première phase (corpus de lecture) nous a permis de travailler le corpus de conversation avec des constats de la segmentation erratique des informateurs basés sur le travail expérimental de cette première analyse. En effet, un des intérêts, et non le moindre, de cette recherche est l'élaboration de critères servant à la création de niveaux d'apprentissage sur base phono/accidentuelle :

- le premier niveau : le mot prosodique [« unité minimale prosodique » (Martin, 2009)] ;
- le deuxième niveau : le segment intonatif (UPS<sup>91</sup> /Empan intonatif) ;
- le troisième niveau : le macro-segment.

Ces 3 niveaux s'adaptent bien de notre point de vue au curriculum des Écoles Officielles de langues où nos corpus ont été enregistrés. Le 3<sup>ème</sup> niveau nécessite d'un développement sur des compétences majeures en expression (niveau B2) telle la présentation d'un monologue suivi et de textes argumentatifs bien équilibrés et cohérents. La construction de la syntaxe sur base phonologique aide à l'articulation en niveaux de complexité en spirale, ce que nous tentons par l'étude des problématiques émergeant des corpus pour laquelle nous avons élaboré des modèles d'exercices ouverts de reconstruction syntaxique selon les occurrences de notre expérience personnelle.

Nous présentons ci-dessous la notation utilisée pour le repérage de ces écarts segmentaux qui ont servi de base à la notation des corpus<sup>92</sup> dont nous avons présenté quelques constats sur la segmentation erratique dans les pages qui précèdent. Nous référons à ces tableaux dans les réflexions qui suivent servant à la conception des exercices-modèle que nous élaborons dans le chapitre III.

---

<sup>90</sup> Annexe IX (Contextes de liaison).

<sup>91</sup> Traitement du macro-segment intonatif (Martin, 2009) comme une Unité Porteuse de Sens (Chafe, 1994), ou plus largement porteur d'un accent nucléaire (empan intonatif).

<sup>92</sup> Les notations du corpus sont disponibles dans les archives PRAAT et audio des CD qui font partie des Annexes de cette thèse. Les tableaux sont des extraits des alignements effectués lors et à travers la notation.

Figure 2.2

TABLEAU NOTATION CORPUS LECTURE

<b>+!</b>	<b>Ajout de phonèmes</b>
<b>+!#</b>	<b>Ajout de phonèmes en frontière G/D</b>
<b>-!</b>	<b>Effacement de phonèmes</b>
<b>-!#</b>	<b>Effacement de phonèmes en frontière G/D</b>
<b>?</b>	<b>Phonème n'appartenant ni à L1 ni à L2</b>
<b>?!</b>	<b>Phonème de la L1</b>
<b>/</b>	<b>Effet accentuel déviant</b>
<b>E</b>	<b>Voyelle pleine vs voyelle non accentuée</b>
<b>@! <sup>93</sup></b>	<b>Voyelle non accentuée vs voyelle pleine</b>
<b>#</b>	<b>Liaison catégorique non réalisée</b>
<b>--</b>	<b>Marquage de liaison catégorique</b>
<b>&amp;</b>	<b>Enchaînement vs liaison</b>
<b>xxx</b>	<b>Pause non prosodique</b>

Avant de présenter quelques exemples de productions déviantes concernant l'analyse des corpus en lecture sur les catégories grammaticales du « genre »<sup>94</sup> et de « nombre » servant de base à l'élaboration des exercices correctifs, nous encadrons théoriquement la délimitation d'unités phonologiques basées sur le caractère intono/accentuel du français.

### 2.3. La syllabe orale en FLE : la notion de squelette<sup>95</sup> dans l'analyse auto-segmentale.

L'analyse auto-segmentale telle que la décrit Encrevé explique le point de vue qui a servi de base à l'élaboration de notre méthodologie :

<sup>93</sup> Le symbole @ remplace ə dans les annotations et les transcriptions des corpus de conversation sous PRAAT, car le signe phonétique ne peut pas être utilisé sous le logiciel.

<sup>94</sup> Le genre de l'adjectif est aussi déterminant pour la formation des adverbes en « ment », de là son intérêt dans la didactique du français pour l'enrichissement du lexique. Les constructions erratiques sur la catégorie fonctionnelle du nombre concernent non seulement les adjectifs mais aussi la dérivation verbale. Les mêmes règles phonologiques peuvent aider à l'assimilation de variété de structures fonctionnelles présentes dans l'organisation intono-accentuelle du message.

<sup>95</sup> La notion de squelette est bien représentée par le schéma de grille accentuelle, Laks & Rialland (1993) : un instrument formel de calcul des synchronies temporelles reliant les différents composants élémentaires du rythme et de l'accentuation. En mettant en oeuvre un principe local d'alternance creux/pic, un principe d'augmentation des extrémités et un principe d'évitement des antagonismes, les grilles traduisent métriquement le principe du contour obligatoire (PCO).



Pour nous le squelette de positions [...] correspond au nombre de places potentielles définissant un mot donné [...] : nous entendons par là le nombre d'unités possibles que le locuteur attribue intuitivement à un mot mémorisé. [...] L'encodage mental du lexique comprend un paramètre [...] qui correspond à la mémorisation du nombre de 'places' que peut comporter un élément lexical. Encrevé (1988, pp. 153-154).

En enseignement de LE ces positions marquent des lieux possibles d'interférence linguistique de gabarits syllabiques présents dans le bagage de l'interlangue du locuteur. *L'encodage mental du lexique* ne définit pas un paramètre arrêté et normé par rapport à la langue cible puisque le lexique n'est pas encore construit. On ne peut pas, comme prévient Encrevé (1988), « passer du modèle de la réalité à la réalité du modèle ». La construction du domaine intra-linguistique nous permet d'utiliser cette approche théorique en accordant aux productions des informateurs le caractère souple et éphémère qui les définit.

Le traitement des codas et de l'épenthèse, comme nous verrons plus tard (analyse des erreurs de corpus affectant le genre), peut se présenter pour ajuster les gabarits syllabiques et les schémas accentuels car ils semblent bien définis, en français, dans l'articulation accentuelle du groupe intonatif :

De notre analyse des CL et des CF finales il ressort un fait (...) qui nous paraît très spécifique (...) En français à la finale des mots un constituant syllabique coda est toujours flottant, (...) Ce fait de structure se traduit directement dans le fait empiriquement constaté de l'enchaînement Encrevé (1988 : 174-175)

Quelle serait la différence avec une langue comme l'espagnol qui ne dispose pas de CL ? L'enchaînement est un fait aussi dans cette langue, mais en français c'est l'interprétation syllabique qui informe le lexique : « seules les consonnes qui sont situées à l'attaque d'une syllabe sont dans tous les cas interprétées syllabiquement », Encrevé (1988, p. 176) La différence est qu'en espagnol il n'existe pas de positions nulles en attaque et la consonne de coda enchaînée ne **peut** jamais être interprétée syllabiquement au début de la syllabe, ne produisant pas effet de cursus : les mots s'enchaînent mais ne se confondent pas (Harris, 1973)<sup>96</sup>. Il s'ensuit deux systèmes prosodiques alternatifs mais comparables par le fait même de la différence de l'enchaînement avec ou sans effet de pause glottique que nous essayons de mettre au profit dans l'analyse de l'intra-langue.

Le réajustement des positions occupées par des segments parasites (en position de pause glottique ou de CL) dans un corpus d'apprenant sert ainsi de base aux réajustements prosodiques par repérage des composantes syllabiques du groupe de souffle.

Nous interprétons par la suite, dans cette perspective, les occurrences du corpus, rappelant que la consonne épenthétique<sup>97</sup> non marquée en français pour Encrevé (1988) est [ʔ] et que la voyelle épenthétique non marquée correspond aux « réalisations du **e muet** ».

## **2.4 Des principes ortho-phonologiques aux paramètres auto-segmentaux.**

La langue des corpus d'apprenant, comme nous venons de le voir, ne répond ni aux paramètres de la langue cible, ni aux paramètres de la langue de départ. Elle n'est définissable par rapport à aucune langue donnée. Les interférences linguistiques se produisent au niveau du groupe phonologique construit de façon non normée et ne permettent pas de créer encore de vraies unités (mots ou énoncés lexicaux)<sup>98</sup> pour la construction du discours. Le texte produit a cependant une valeur discursive qui lui a été accordée malgré les constructions erratiques par l'interprétation du transcripneur. Cet apparent paradoxe c'est ce qui nous permet de procéder :

- au repérage des unités déviantes ;
- à l'énonciation de règles par rapport au système phonologique de l'interlangue.

Les principes ortho-phonologiques décrivent des changements morpho-phonologiques fonctionnels que l'on peut opérer à partir des énoncés du corpus.

### **2.4.1 Exemples d'application des principes ortho-phonologiques 1 et 2 : le genre.**

---

<sup>96</sup> [Tienes alas / Tiene salas]. Une confirmation de cette affirmation est le fait de la spirantisation de /s/ dans certains dialectes en fin de mot. Sauf pour l'étranger qui ne maîtrise pas l'accent lexical!

<sup>97</sup> Les épenthèses de l'intra-langue sont des parasites par définition dans le système prosodique de la langue cible

<sup>98</sup> Voir chapitre V : Nous définissons ces unités comme des mots phonologiques (PW dans d'autres études) où une syllabe accentogène permet la construction d'unités supérieures au niveau de la macro-syntaxe : PP (phrase phonologique).

Les adjectifs et noms espagnols du genre masculin ou féminin ne présentent pas de changement dans la structure prosodique mais segmentale puisque la différenciation des genres concerne les voyelles extra-métriques : (pa-na-der <o> / pa-na-der<a>). Les adjectifs français subissent une modification syllabique (syllabe ouverte/fermée) que l'on peut présenter avantageusement comme un cas de morphophonologie à l'apprenant. Le modificateur « ə » se comporte donc comme un symbole diacritique qui produit un changement mélodique dans le groupe intonatif qui permet la reconnaissance du genre<sup>99</sup>. Nous voyons donc au niveau morpho-phonologique deux solutions divergentes pour la conservation de l'eurythmie qui peuvent résoudre des aspects fonctionnels similaires. En effet, dans le cadre de la phonologie auto-segmentale, le Principe du Contour Obligatoire est redéfini par Goldsmith (2009) :

- (1) Sur la couche mélodique de la grammaire, [par le fait que] deux tonèmes adjacents doivent être distincts. Ainsi HHL<sup>100</sup> n'est pas un motif mélodique possible ; il est automatiquement simplifié en HL.
- (2) Au niveau phonétique, [où] deux (auto)-segments contigus identiques doivent être fusionnés.

Nous voyons maintenant en quoi liaison et extra-métricité sont deux phénomènes phonologiques qui réajustent la chaîne discursive. L'extra-métricité permet de maintenir la position de l'accent lexical dans le groupe de souffle. La liaison fixe les groupes fonctionnels par fusion phonologique des constituants syllabiques. (Figures 1.6 et 1.7 du chapitre précédent)

Ces constats théoriques vont nous permettre de transposer des notions grammaticales en phonologiques et de les rendre évidentes par des effets accentuels, comme nous avons vu pour le cas du genre. Cela peut s'appliquer à la catégorie fonctionnelle du nombre que nous avons aussi exemplifiée comme règle ortho-phonologique.

---

<sup>99</sup> Dans notre analyse morphologique la catégorie fonctionnelle de genre peut être transposable en termes de contours (Lowenstamm, 2009) :

« [OCP]'s parametric operation (...) can be illustrated by means of comparison between French and Spanish (...) While any vowel-initial French noun will trigger **élision** of a preceding definite article vowel, in Spanish only nouns with initial stressed **a** will have a similar effect: (...) (el) águila [el/ʔ/águila] "the eagle" [l'aigle], but (...) la abuela [la grand-mère].

<sup>100</sup> Contours mélodiques [haut/haut/bas] pour la définition de a courbe.

La transposition des règles grammaticales aux règles phonologiques nous semble possible par PCO, qui décrit la formation prosodique de l'énoncé en français ; elle s'explique par l'élision et l'interdiction d'enchaînement :

Le schwa des monosyllabes, tout comme le -a- de -la- est toujours prononcé devant h aspiré, lequel empêche la liaison. C'est à dire que l'attaque non nulle (qu'elle soit vide, comme dans le cas du h aspiré, ou pleine, comme dans le cas d'une attaque consonantique) a un effet inverse de celui de l'attaque nulle : elle impose l'ancrage d'une voyelle flottante, elle interdit l'ancrage d'une consonne flottante. (...) L'ancrage obligatoire de la voyelle flottante de *le* ou de *la* suit la convention d'association (28)<sup>101</sup>, tandis que l'absence d'ancrage des consonnes flottantes dans le même contexte suit la Condition (88)<sup>102</sup> (Encrevé, 1988, p.217)

Ces considérations sur le schwa rendent compte à nouveau de la divergence des systèmes prosodiques français et espagnol. L'espagnol ne connaît pas d'attaque vide et pour préserver la structure du mot phonologique dans son système prosodique trochaïque (forte-légère), il faudra produire une dislocation entre le <a> initial et le <a> extra-métrique ; on voit bien l'influence de l'accentuation lexicale dans l'exemple qui suit qui se maintient, pour l'espagnol, même au niveau des mots soutien :

- (1) \* l<a> aula [la salle de classe] devient **el** aula pour éviter la collision d'accent de l'article qui ne respecterait pas l'eurythmie.
- (2) est<a> aula [cette salle de classe] n'a pas besoin de changements car il n'y a pas de collision accentuelle entre les mots lexicaux.

Comme on le voit même les phénomènes opérant entre les mots phonologiques ne répondent pas, dans ces exemples, à des catégorisations grammaticales. Ils répondent à des lois phonologiques. Notre intérêt en tant qu'enseignant de langues étrangères est de faire voir à l'apprenant par des exercices normatifs simples, que les formes lexicales sont souvent irréductibles à la grammaire.

---

<sup>101</sup> « Convention universelle d'association : Les auto-segments flottants s'associent aux positions (ou auto-segments) qui leur sont accessibles compte tenu de Principe de « no crossing lines » et des paramètres locaux ».

<sup>102</sup> Condition (paramétrique) d'association des segments flottants à la finale de mot :  
«les voyelles flottantes ne peuvent pas s'ancrer devant une attaque nulle ; les consonnes flottantes ne peuvent s'ancrer que devant une attaque nulle.»

Ce qui est important, à ce stade, dans le traitement de notre corpus est de pouvoir vérifier le caractère décalé d'expansion de vague rythmique. L'espagnol propage, en effet, sa vague rythmique depuis l'extra-métricité des voyelles finales ce qui donne une impression de langue à syllabation fermée. Le français accentue les syllabes ultimes, ce qui peut provoquer des altérations dans la structure syllabique des composantes du groupe de souffle. L'accentuation ultime provoquerait un déplacement du poids phonologique vers la rime ce qui justifierait la mélodie caractéristique du français (iambique).

Ces deux propagations alternatives préservent le caractère rythmique des deux langues et peuvent être transcrits dans la suite syllabique comme (C<sup>V</sup>CV) en français, (CVC<sup>V</sup>) en espagnol, ce qui donne une base pour comparer leur mot phonologique respectif. Comme on verra dans le chapitre IV la formation des groupes phonologiques dans le syntagme se trouve être à l'opposée dans les deux langues ce qui a une grande importance dans les stratégies d'acquisition de la grammaire du FLE et la construction du discours conforme à la syntaxe. Nous expliquons par des exemples dans la suite.

#### 2.4.1.1 Exemples de grammaticalisation/liaison en français

Nous présentons les différences entre fonctionnalité grammaticale et le contexte de liaison. Le changement de position de la CL implique une modification de sonorité par rapport à la consonne fixe de dérivation. Ce changement de sonorité respecte les règles phonologiques générales prosodiques (perte de sonorité en syllabe finale : gran-tours/gran-dour-se). Comme on peut voir dans l'exemple (3), Grande-Ourse (lexicalisé) fonctionne comme un seul mot phonologique à l'instar du masculin, mais reconnaît la position du schwa final comme voyelle fonctionnelle pleine de syllabe prosodique<sup>103</sup>. Voyons ces exemples dans le détail :

##### (1) « Douce après-midi » vs « Doux après-midi »

1.a : /du<sup>x</sup>sə/ (douce après-midi) - Valeur fonctionnelle de genre<sup>104</sup>

<sup>103</sup> C'est la différence entre voyelle épenthétique et schwa qui marque par la prosodie la dynamique vers l'ouverture (perte de coda). La voyelle épenthétique n'existe que comme effet accentuel marquant une position nulle pas vide. Comme son corrélat /?/ ils définissent les positions où peuvent être ancrés les effets prosodiques du français selon les dictats de la macro-syntaxe.

<sup>104</sup> « après-midi » peut être considéré masculin ou féminin, comme on le voit dans le cas du féminin la catégorie fonctionnelle implique un changement de prononciation que le code orthographique a codé. Ce n'est pas le cas de « doux après-midi » (masculin) que l'on peut considérer neutre ou masculin, ni de doux printemps. Les explications grammaticales sont inefficaces

1.b :/du<sup>x</sup>za.../ (doux -après-midi) - Contexte de liaison (neutre)

(2) « Petite amie » vs « petit ami »

2.a :/p ə titə/ (petite amie) - Valeur fonctionnelle de genre

2.b :/p (ə) ti<sup>t</sup>ta.../ (petit -ami) - Contexte de liaison (lexicalisation ?)

(3) « Grande ourse » vs « Grand ours » vs « Grande Ourse »

3a : /gran<sup>d</sup> də/ (grande ourse) - Valeur fonctionnelle

3.b : /gran<sup>d</sup> tu.../ (grand ours) - Contexte de liaison

3.c :/grandu.../ (La Grande -Ourse) - (lexicalisation)

(4) « Grosse erreur » vs « gros avantage »

4.a /gro<sup>s</sup> sɛ/ (grosse erreur) - Valeur fonctionnelle

4.b /gro<sup>s</sup> za.../ (gros -avantage) - Contexte de liaison (lexicalisation)

Cette formalisation permet de rendre compte des modifications compliquées avec vocalisation (monosyllabes : « mol » vs « mou »)<sup>105</sup> rendant plus naturel l'effet prosodique dans les adjectifs antéposés (vieil/nouvel/bel). Elle se montre aussi utile pour aider à comprendre le trait de nasalité d'une voyelle (bonne vs bon) et pour ne pas frapper d'une voyelle extra-métrique certains adjectifs masculins (espagnol vs espagnol< ə >).

La CL est plus évidente dans tous les cas par appel à un élément informationnel d'origine macro-syntaxique qui permet d'interpréter la fonction phonologique du mot prosodique. Cette fonction phonologique ne peut pas être expliquée, en français, par le mot « lexical ».

---

<sup>105</sup> Rappelons les occurrences des genres à double formation comme “ amours fou/folles amours” qui peuvent trouver dans ce contexte des explications plus appropriées par la structure syntaxique des composants.

Dans le cas des déterminants elle sert à justifier les modifications entre les monosyllabes masculins et féminins (toujours par actualisation de CL) :

1.a Indéfini : u-nə - un

2.b Possessif : so-nə - son

3.b Démonstratif : ce-tə -ce

Comme on le voit, la procédure phonologique pour marquer la fonction de genre a une phénoménologie assez particulière en français. En espagnol, ce sont les voyelles extramétriques qui changent de qualité laissant la structure syllabique inchangée. Il n'y a donc pas, comme en français, ajout de coda. Voilà un exemple qui explique les difficultés dans l'expression orale du féminin pour les locuteurs espagnols : ils ne réalisent pas le changement de gabarit dans la syllabe du français dans la marque de genre.

Une autre difficulté des apprenants est de reproduire la syllabation ouverte du français pourtant si nécessaire à l'acquisition de la prosodie de cette langue. Comme nous allons le montrer dans les exemples qui suivent. Les apprenants hispanophones auront tendance à maintenir leur gabarit de syllabe fermée<sup>106</sup> en acquérant le code orthographique dans leur représentation du mot phonologique, surtout par influence du texte écrit tant que la syllabe orale n'est pas disponible (cours en institution en situation exolingue). Ils ont de même tendance à traiter CL comme une consonne en coda plutôt qu'en attaque ce qui empêche la reconnaissance de la position segmentale qu'elle devrait occuper. En effet, selon Grammont (cité dans Laks, 2005),

la langue que l'école enseigne est aux antipodes de la langue orale : elle s'apprend par les yeux, et la figure des mots sur le papier ne correspond pas à l'image transmise par la voix à l'oreille ; l'orthographe interpose un voile épais entre ce qu'on a entendu et ce qu'on voit

Encore plus si on n'a pas la possibilité d'entendre suffisamment !

#### **2.4.1.2. Interprétation phonologique des données.**

---

<sup>106</sup> L'extramétricité des voyelles thématiques justifie comme on a vu ce gabarit dans la prosodie de la langue.

Les occurrences erratiques ne sont donc pas surprenantes, elles confirment ce que l'on vient d'affirmer à propos de l'absence de situations d'interaction orale et de la surabondance comparative de supports écrits ou qui impliquent une réception passive même s'il s'agit de documents oraux. Ces derniers, mêmes authentiques sont souvent traduits par l'interlangue de l'apprenant qui reconnaît des syllabes familières et néglige les écarts morphologiques (pas indispensables à la compréhension) dans les formes lexicales concurrentes. Souvent les tâches à réaliser pour évaluer la compréhension orale favorisent les transferts linguistiques. Dans le tableau 1.5 on a pu voir les ajouts de consonnes (tous contextes confondus) produits par ce type de transferts. Nous en relevons et considérons les suivantes :

- 57% d'occurrences d'ajouts de /R/ dans « premier ministre » et
- 42,85 % dans « entier » ;
- 57% de même pour /k/ « vin blanc »
- 71,42% pour /k/ en contexte absolu [nom propre ( !)] « Marc Blanc/k/<sup>107</sup> » ;
- 78,56 % pour les ajouts (« supplétions ») en /n/ « grand émoi » et
- 85,71 % et en /n/ aussi de « grand honneur »<sup>108</sup>.

On pourrait parler d'influence du mot phonologique pour rendre compte de ces productions. Mais c'est plutôt la fréquence de la syllabe prononcée en espagnol qui semble à l'origine des pourcentages d'ajouts/supplétions : grand prononcé « gra/n/ » (*gran* en espagnol pour adjectif antéposé) ; blanc prononcé « blan/k/ » (*blanco* en espagnol). « Entier » et « premier » produisent des pourcentages plus faibles d'ajouts /R/, car la glide /jer/ semble bloquer l'interférence syllabique (entier /*entero* ; premier / *primero*). Loin de pouvoir interpréter ces occurrences comme des questions morphologiques, on note plutôt que le rythme de la lecture (mot à mot) pousse à la prononciation des codas. Celles-ci récupèrent la valeur de leur gabarit au niveau lexical dans l'interlangue par la fréquence d'utilisation en L1. Le groupe intonatif est conditionné par l'anticipation au terme (mot lexical) dont l'image acoustique vient avant la verbalisation. Il existe en effet peu d'hésitations, ce qui n'est évidemment pas le cas dans les conversations. Le locuteur ne réfléchit pas sur sa production et a-sémantise les énoncés.

---

<sup>107</sup> Alors que Marc est prononcé /mar/, Blanc est prononcé avec le /k/ en coda, produisant une voyelle nasale spontanée pour libérer la consonne vélaire.



D'autres déviations nasale/non nasale, non significatifs en pourcentage, nous font penser à la faible influence du contexte grammatical dans la production du mot phonologique. C'est le cas des déterminants (avérés tous les jours dans les cours) comme dans les suites relevées dans les corpus :

-28,57 % : « un jeûne » (du verbe jeûner) [prononcé /yn/]

-La production d'un locuteur : « un jeune membre » [/yn/]

-28,57 : « communes voisines » [prononcé /vwazẽ/]

Toutes ces formes erratiques confirment le besoin de travailler aussi la liaison du point de vue fonctionnel comme l'explique la différence phonologique classique entre « savant\_anglais » (adjectif+nom) et « savant anglais » (nom+adjectif) et les nuances entre antéposition et post-position des adjectifs, mais d'un point de vue différent de celui que propose l'analyse grammaticale. Puisque ces prononciations semblent habituelles chez les apprenants, il faut s'en servir pour acquérir la syntaxe.

On peut, dans le cas d'apprenants de FLE, expliquer, par exemple, la différence fonctionnelle marquée par l'absence de coda dans la sémantisation fonctionnelle (alternance de genre). On obtient ainsi que l'apprenant soit conscient de la présence de paires minimales au-delà du segment, dans la syllabe et dans l'énoncé. La valeur fonctionnelle ne peut pas s'expliquer comme un fait grammatical, mais syntaxique. C'est la syntaxe qui informe l'énoncé et la grammaire se construit sur l'énoncé conforme. On voit bien alors le sens des exercices visant à la reconstruction des énoncés prosodiques : pour construire de la syntaxe il faut connaître les particularités de la prosodie d'une langue, qui marque des rapports syntagmatiques avec du matériel phonétique.

Comme nous le verrons plus tard la liaison interdite entre le nom + l'adjectif rend évidente la position nulle et vide<sup>109</sup> qui a une valeur fonctionnelle marquée par un effet prosodique. Or cette valeur fonctionnelle ne concerne pas la grammaire de la langue mais l'utilisation de la langue en situation de communication. En français l'épenthèse d'une position vide permet de préserver la distribution accentuelle qui rend compte de la syntaxe à un niveau

---

<sup>108</sup> Les deux cas de production de CL en /d/ que nous avons commentés indiqueraient le besoin de marquer la différence entre CL et marqueur fonctionnel.

<sup>109</sup> En espagnol la prosodie ne permet pas de marquer ce type de différence et l'exemple est irréprochable.

supérieur. Cette position est inexistante dans d'autres langues et doit être identifiée en enseignement du FLE<sup>110</sup>.

#### **2.4.1.3. Quelques précisions théoriques sur le rapport épenthèse – extra-métricité.**

Cette réflexion sur la position vide qui interdit la liaison pour rendre compte d'une valeur fonctionnelle est un fait remarquable de la prosodie du français qui doit être présentée **très tôt** aux apprenants pour éviter la systématisation de constructions erratiques empêchant le bon fonctionnement de la syntaxe. Le français, et l'espagnol en l'occurrence, ont un caractère intono/accidentuel différent, l'espagnol sur base lexicale, le français sur base intonative. Ces paramètres différents peuvent être présentés à l'apprenant hispanophone par la comparabilité de leur système syllabique étymologiquement rapproché. D'ailleurs, selon la théorie métrique de Liberman et Prince (Liberman 1975 ; Liberman & Prince 1977, cité chez Rossi, 1999, p. 41), « basée sur les relations fondées sur (F0)<sup>111</sup>, entre les accents, les mélodies (« tunes ») et la structure des regroupements syntagmatiques », on peut définir 6 postulats dont nous retiendrons les suivants pour servir de base de l'analyse de notre corpus :

- les entrées lexicales n'ont pas de marques tonales ;
- Les mélodies, ou tunes, sont indépendantes et assimilées à des morphèmes : ex. la mélodie du vocatif ;
- La représentation tonale équivaut à une chaîne bien ordonnée de segments ;
- L'association entre les représentations lexicales et tonales est établie par des règles linguistiques (théorie auto-segmentale) ;
- l'organisation accentuelle existe indépendamment de la représentation tonale comme une propriété phonologique du texte ; le texte est organisé en syllabes fortes et faibles dans une structure hiérarchique, d'où le nom de théorie métrique (...) qui associe les segments de la représentation tonale et le texte ainsi défini par une structure rythmique reflet de l'organisation accentuelle.

Rappelons que notre but est de définir des règles pour décrire les rapports phonologiques entre les entrées lexicales/morphologiques de l'espagnol et du français, en comparant le français à **l'intra-langue du corpus** et non directement aux structures fonctionnelles de

---

<sup>110</sup> *Il faut que toute position prosodique soit identifiée.* Encrevé (1998).

<sup>111</sup> F.O. Fréquence Fondamentale : paramètre acoustique qui permet le traitement expérimental des inflexions accentuelles dans les corpus oraux.

l'espagnol. Nous pensons que la théorie métrique sert à rendre explicites les différences entre la prosodie du français et de tout autre construction linguistique par contraste entre les chaînes tonales des corpus pas encore structurées selon les paramètres du français. Un premier travail de repérage est donc essentiel pour énoncer des paramètres pour l'apprentissage.

Nous situons notre approche donc dans le cadre de la « morphologie super-positionnelle » qui permet d'aborder la morphologie dans le domaine de « l'accent interne », car « la prosodie a le lexique pour domaine par l'accent interne (...) et la syntaxe et la pragmatique pour domaine par l'intonation » (Rossi, 1999 p. 56). Nous définissons quelques règles pour la correction (ortho-phonologique) par comparaison segmentale des morphèmes intonatifs en fin de groupe phonologique. Aborder les corpus sur une telle perspective suggère le traitement de l'épenthèse comme une position segmentale syllabique car « les morphèmes prosodiques ont un contenu déterminé soit par la syntaxe des constituants (frontières intonatives), soit par le module sémantique qui inclut le contenu pragmatique étranger à la syntaxe et à la « grammaire lexicale » (Rossi, 1999, pp. 55-56) ».

Voyons ce que cela peut signifier dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères.

#### **2.4.2 Exemples d'application des règles ortho-phonologiques 3, 4 et 5<sup>112</sup> : le nombre.**

L'interprétation du corpus se poursuit donc par notre enquête sur la catégorie du nombre. Nous constatons à nouveau que la production de codas rythmiques déviantes dans les formes verbales du pluriel<sup>113</sup> est, en effet, porteuse de la représentation syllabique du pluriel. Reconsidérons, en effet, les données présentées plus haut :

- 28,57% de locuteurs ajoutent /n/ à la forme « étaient »
- 21,48% ajoute ce même segment à la forme verbale « risquent »
- 14,28% à la forme « tournaient »
- 21,48% à la forme « indiqueraient »

---

<sup>112</sup> Nous nous référons aux règles énoncées ci-dessus.

<sup>113</sup> Nous revenons sur le verbe dans le chapitre III.

-14,28% à la forme « préparent » (absence partout de liaison sur /t/ ou \*/n/)

-21,48% à la forme « seraient »

Ces réalisations indiquent, plus par leur variété que par leur pourcentage d'occurrence, que même à un niveau intermédiaire-avancé, le poids phonologique de la dernière syllabe (fermée) a été considéré un marqueur morpho-phonologique de personne verbale du pluriel comme ce serait le cas en espagnol<sup>114</sup>. Le principe ortho-phonologique 3 que nous formulons pour les nominaux semble aussi s'appliquer à la 3<sup>ème</sup> personne verbale du pluriel ; ici encore, dès les premiers niveaux d'enseignement, cet aspect de la conjugaison française doit figurer entre les redéfinitions de la syntaxe par la phonologie, comme c'est le cas de l'analyse des verbes à différentes base<sup>115</sup>.

Nous pouvons remarquer le fait qu'aucune liaison (même par hypercorrection) ne s'est produite entre le verbe au pluriel -occasionnellement prononcé en nasale, et le complément, alors que l'espagnol produirait en enchaînement dans ce contexte. Alors que la liaison est toujours produite au singulier. Cela semble confirmer que /n/ est considéré une coda morphologique de la rime extra-métrique. Voyons les exemples :

-0% « préparent/t/une »

Alors que 100% des informateurs marquent les liaisons suivantes :

-«est/t/en revanche »

-«est/t/ en grand émoi »

On peut concevoir aussi que /t/ dans le verbe « être » au singulier ne constitue pas un segment morpho-phonologique mais une base lexicale nécessaire par la fréquence du gabarit « e(s)t<x> » dans la conjugaison du verbe est-<ar> en espagnol. Comme on le verra dans les conversations, grand nombre de présentatifs sont prononcés /ses/ au lieu de /se/. On peut considérer ces exemples comme des justifications de l'influence des gabarits syllabiques disponibles dans l'interlangue, répondant à des schémas intonatifs différents de ceux de la langue cible car, comme on verra dans la suite, la prosodie du français est basée sur des morphèmes intonatifs, Rossi (1999), plutôt que lexicaux (« grammaticaux »).

---

<sup>114</sup> En espagnol /n/ et /s/ ne sont pas considérés des consonnes syllabiques en position de coda dans la syllabe extra-métrique : prepa-r<a>/n ; es -ta-/b<a>/n, ou : prepa-r<a>/s ; es -ta-/b<a>/s ce qui pèse dans la représentation du mot phonologique opératif chez l'apprenant.

L'analyse des lectures nous permet de constater que les contextes de liaison sont reconnus dans la mesure où les positions métriques coïncident avec des segments phonétiquement interprétés dans la même position en français, même par des effets accentuels différents (consonne lexicale, voyelle ou consonne morphologique). C'est le cas de CL qui a une position métrique déplacée phonologiquement mais qui coïncide souvent dans la position métrique avec une coda morphologique espagnole à l'intérieur de l'énoncé. Ce qui pour le français est une liaison décalée (sans enchaînement) est pour l'espagnol est enchaînement normal. On peut profiter dans l'enseignement de la syntaxe de l'énoncé de cette coïncidence d'origine étymologique.

Toutefois, les enchaînements sans reconnaissance de CL nous permettent d'affirmer que /t/ est privilégié. Il doit donc être contrôlé dans des contextes où la liaison sans enchaînement n'est pas possible, comme nous l'indique un cas d'hypercorrection noté et présenté ci-dessous (circuits/t/habituels). C'est un constat que nous avons déjà fait pour ce segment dans le cas des liaisons catégorisées et concernant le verbe « être » (précisions figure 1.6c).

- « Chemises en soie » (/ʃəmizãswa/)
- « Pâtes italiennes » (/patitaljen/)
- « visites officielles » (/vizitofisjel/)
- « circuits habituels » (/sirkɥitabitɥel/ ; /sirkɥitzabitɥel/)<sup>116</sup>

Pour pouvoir éviter des erreurs syntaxiques qui affectent la correcte construction des énoncés ci-dessus (production de syntèmes nominaux singuliers par non respect de la CL), on propose de construire une position métrique [ʔ] sur l'énoncé mal construit qui rééquilibre le décalage de positions. Même s'il s'agit de liaisons variables, la possible coïncidence de positions métriques nous permet de renforcer le lien morphophonologique pour le rendre dans les deux langues. En effet, visites #officielles, est une production normée en français, alors que, visit(es)/t/officielles, ne l'est pas puisque la syntaxe du nombre n'est pas respectée. Le même schéma interprétatif peut être employé pour les trois autres cas.

---

<sup>115</sup> Une étude de cette forme de voir la grammaire est disponible chez Abry & Chalaron (1996).

<sup>116</sup> Ou même un cas d'hésitation produisant la forme erratique finale /sirkɥitabitɥel/ alors que la forme première /sirkɥizabitɥel/ était bien plus rapprochée de la forme française.

Dans tous ces exemples on ne voit pas de modification phonologique autre que la transformation d'une syllabe ouverte en syllabe fermée mal interprétée dans l'articulation des mots phonologiques dans la lecture de texte. Cette transformation d'une syllabe ouverte en fermée est très fréquente dans les conversations où très peu de contextes de liaison sont produits et productifs.

Les problèmes des informateurs ne concernent donc pas le repérage des entrées du mot lexical (qu'ils identifient bien, à en juger par les inflexions accentuelles de la syllabe proéminente du mot phonologique) mais l'articulation des segments dans le groupe de souffle. Il y a un décalage dans le groupe de souffle produit par la fixation de la tête accentuelle, avec creux accentuel initial en espagnol (rythme trochaïque) et sans creux initial en français (rythme iambique). L'effet de déviance intonative est évident et concerne souvent l'ajout ou l'effacement de segments dans la chaîne métrique. On peut dire que ce qui bloque la production conforme des énoncés du français, c'est la représentation du gabarit de la syllabe écrite comme modèle prosodique de l'oral où l'apprenant n'a pas identifié les positions épenthétiques, les variantes de [ə] et [ʔ] responsables du réajustement des retombées rythmiques dans l'énoncé. Nous avançons donc sur les productions déviantes dans l'intra-langue, manifestées dans les données du corpus, qui nous servent à repérer ces erreurs de segmentation dans l'organisation prosodique du discours et du coup à jouer sur l'information macro-syntaxique dans un but didactique.

Nous avons parlé des catégories de nombre et de genre dans l'interprétation fonctionnelle du corpus. Dans le cas du système verbal nous avons constaté des constructions segmentales déviantes dans les personnes du pluriel. Mais la catégorie verbale est bien plus compliquée. Des occurrences du même type (gabarit du code écrit) se produisent non seulement dans la personne verbale, mais aussi dans les désinences de temps / mode et surtout dans le rapport verbal au clitiques. L'analyse des lectures ne nous permet pas trop d'avancer sur ce point qui est plus évident dans les corpus de conversation. À vrai dire, la méthodologie que nous avons proposée dans l'étude du corpus des lectures semble bien nécessaire avant d'interpréter la segmentation hasardeuse et risquée des conversations. Des

interférences syntaxiques entre la syllabation de l'interlangue et celle du français standard sont déjà dépistées.

Comme nous pourrions le voir dans la deuxième partie de notre étude, les explications sur constructions erratiques de l'intra-langue confirment les interprétations du discours faites par les transcripteurs dans les conversations. Des études plus fines devraient encore confirmer ces constats (mesures des durées syllabiques, pauses, inflexions accentuelles, fréquences, formants...) Or, dans les conversations on va noter aussi l'absence de codas rythmiques au présent (verbes à 2 bases ou plus) et au subjonctif sur 3<sup>ème</sup> personne du pluriel. Il semblerait donc que le gabarit syllabique opératif n'est pas le même en lecture qu'en conversation : le locuteur centre son activité langagière dans le repérage des mots lexicaux, ce qui va produire un nouveau décalage dans l'organisation métrique.

Nous avons donc adopté un changement de notation pour la deuxième partie de notre corpus qui nous permet d'analyser la segmentation par groupes énonciatifs plutôt que sous des critères strictement syntaxiques (contigüité segmentale). Pour le moment, et pour respecter le développement théorique de notre travail, nous ébauchons quelques exemples d'exercices (chapitre III) qui concernent les conclusions sur l'analyse du corpus de lecture. Nous présentons quelques exemples d'exercices autocorrectifs pour reconstruire la syntaxe des productions erratiques de l'intra-langue, une construction sur le texte oral basée sur des corpus.

Nous concluons que nombre, genre et verbe sont des catégories *fonctionnellement* importantes pour l'enseignant de FLE. Ce fait, banalement évident, acquiert une signification différente dans une approche didactique par la prosodie. Nous voulons reconstruire la chaîne prosodique dans l'hypothèse que c'est à travers la prosodie qu'on apprend à construire de la syntaxe et qu'une grammaire « lexicale », n'aide pas à améliorer les compétences d'expression.

#### **2.4.3 Considérations finales sur l'analyse de l'intra-langue.**

Grâce aux occurrences que nous avons analysées en lecture, nous pouvons désormais nous appliquer à montrer comment l'épenthèse en français (consonantique ou vocalique) permet

d'actualiser des fonctions du discours. Ces deux phénomènes phonologiques exclusifs du français quant à notre étude, peuvent être rapprochés si on les considère des phénomènes intono-accentuels qui reposent sur la métrique de la langue.

La relative simplicité du système phonétique espagnol, le chromatisme très contrastif de ses voyelles, et le système accentuel dépendant de l'extra-métricité morpho-phonologique sont autant de raisons qui expliquent les interférences d'un code orthographique mal interprété (celui du français) sur la représentation acoustique qui construit le gabarit syllabique opératif dans l'interaction orale.

Le locuteur natif est capable de repérer les positions prosodiques dans le discours écrit et oral. Cela lui permet d'actualiser les fonctions syntagmatiques. L'apprenant a besoin de repères complémentaires pour interpréter le discours dans son oralité. Nous posons comme repères d'après notre analyse :

1- l'épenthèse consonantique (segment ou coup de glotte)<sup>117</sup> ;

2- l'épenthèse vocalique (réalisations alternatives de schwa selon contexte)<sup>118</sup>.

L'apprentissage de la segmentation orale par ajustement du décalage entre les systèmes prosodiques en concurrence est basé sur ces deux critères. L'ajustement des contextes prosodiques se fait par groupement syntagmatique. Le français étant une langue à cursus, il faut, comme on l'a vu, pouvoir identifier les lieux de séparation entre les mots phonologiques par un critère extérieur au critère lexical. L'étude des contextes de liaison en FLE permet de repérer les groupes syntagmatiques que l'apprenant a phonologiquement assimilés. Si nous considérons les liaisons productives dans le tableau 2.3, nous pouvons

---

<sup>117</sup> La notion d'épenthèse est dangereuse. Dans le dictionnaire de linguistique de Larousse, Dubois et al. (2007), on la définit comme "le phénomène qui consiste à intercaler dans un mot ou un groupe de mots un phonème non étymologique pour des raisons d'euphonie, de commodité articulatoire, par analogie, etc". Notre définition d'épenthèse concernant un domaine beaucoup plus restrictif ne correspond pas à cette définition (Voir glossaire).

<sup>118</sup> Nous comprenons ce schwa épenthétique comme un distributeur de rythme prosodique aux effets phonologiques divers (servir de diacritique, régler les effets accentuels pour permettre d'identifier les syllabes proéminentes porteuses d'information, décider des rapports syntagmatiques macro-syntaxiques ou rendre compte des rapports syntagmatiques dans le discours). Comme l'épenthèse consonantique, son complément, il n'a pas de représentation lexicale (morphologique) : leur fonctionnalité phonologique doit être identifiée dans les positions marquées par les effets intono-accentuels qu'ils produisent au niveau de la ligne syllabique dans le cursus de la langue.



voir que les groupes formés de déterminants + substantifs sont bien assimilés, même dans le cas où le déterminant est polysyllabique. Dans l'exemple n°5, la liaison peut être classée comme variable, mais 64,28 % des locuteurs ont construit le lexème sur un trait d'union phonologique entre les deux mots, ce qui nous semble être une procédure différente des liaisons catégoriques précédentes.

**Figure 2.3**

**TABLEAU : LIAISONS CATÉGORISÉES AVEC SPÉCIFICATION DU LOCUTEUR**

LIAISONS OBLIGATOIRES	NOMBRE DE LOCUTEURS	% locuteurs
1. les_opposants	AM-MR-JLC-LS-MLR-CH-LP-LF-MM-PM-RL-RP-SP-TC /14	100
2. quelques_articles	AM-MR-JLC-LS-MLR-CH-LP-LF-MM-PM-RL-RP-TC / 13	92,85
3. des_activistes	AM-MR-JLC-LS-MLR-CH-LP-MM-PM-RL-SP-TC / 12	85,71
4. les_élections	AM-MR-JLC-LS-MLR-CH-LP-LF-RL-RP-SP-TC / 12	85,71
5. jeux olympiques	MR-JLC-LS-MLR-CH-LP-LF-MM-TC / 9	64,28

Comme on peut le voir, les déterminants pluriels constituent une classe fonctionnelle pour l'apprenant, alors que le rapport entre nom pluriel et adjectif ne la constitue pas : il a appris à segmenter autrement que par critère lexical.

Nous devons vérifier si la non réalisation de CL respecte la distribution du rythme ou implique des changements prosodiques contraires à la formation du groupe intonatif en français. Le cas échéant, il faudra aider le locuteur inexpert à reconstruire le groupe intonatif par introduction d'effets accentuels dont l'épenthèse consonantique est responsable. Liaison et/ou épenthèse consonantique nous semblent échafauder la formation de groupes syntagmatiques. Nous chercherons en tant qu'enseignants de FLE à rendre explicite cela par des exercices qui devront être principalement construits sur le modèle des constructions erratiques constatées. On mettra donc en évidence :

- 1) le décalage entre la langue orale et la langue écrite ;
- 2) la tendance à la production d'un accent second ou accent distinctif en début de groupe phonologique par effet d'insertion de pause glottique (consonne épenthétique).

Nous récapitulons quelles sont les étapes qui pourraient rendre évident le mot phonologique français à l'apprenant pour permettre son encodage :

- (1) Une unité discursive quelconque peut être analysée dans le groupe rythmique par le repérage d'une borne lexicale fixe qui représente une fonctionnalité entre une racine ( $\sqrt{\text{ }}$ ) et un (mot lexical)<sup>119</sup> : le mot lexical est marqué d'un accent démarcatif fonctionnel. Un exemple peut être la fonctionnalité de la négation sur la forme verbale dans les adverbes considérés des mots lexicaux. L'apprenant ne reconnaît pas la double négation et produit mal l'intonation car l'accent de groupe n'est pas fixé sur le mot lexical : « il (ne) travaille(e) pas » est souvent produit comme « il ne travaille » où l'accent de groupe retombe sur le verbe qui a une retombée sur « ne ». On peut constater que le mot lexical est alors le verbe (pas la négation) et l'énoncé déviant.
- (2) L'intonation du mandat dans les clitiques impératifs toniques produit un même effet : « lève-toi » est souvent produit comme « lève-tu » car la fonctionnalité de la modalité impérative ne concerne pas le pronom, mais le verbe. Le mot lexical dépend de sa fonctionnalité en français (accent démarcatif) alors que le radical dans l'énoncé subit des retombées accentuelles selon les règles de la collision d'accent. Ce n'est pas le cas de l'espagnol, langue à accent lexical selon une règle de fenêtre syllabique que nous énonçons plus tard.
- (3) La fonctionnalité s'exprime ainsi en français par la propagation d'un accent de groupe de droite à gauche commençant par la dernière syllabe (fixation de déplacement de vague accentuelle<sup>120</sup> sur un mot dit « lexical »).
- (4) L'accent et intonation doivent pouvoir être distingués car il se confondent dans l'intra-langue par la condition même de l'opération d'apprentissage : les productions présentent souvent une absence d'harmonie accentuelle plus avérée dans les corpus de conversation.

---

<sup>119</sup> Nous empruntons à Lowenstamm (2009) son analyse sur le nom comme une fonction entre une racine (Little root  $\sqrt{\text{ }}$ ) et un actualisateur de genre. Nous pensons que nous pouvons poursuivre cette logique dans le sens que le verbe et un actualisateur morpho-phonologique de personne, temps, et mode ; le déterminant un actualisateur de nombre... selon les analyses d'un corpus dans un but didactique.

<sup>120</sup> Ce qu'on appelle ailleurs l'accent démarcatif français.

- (5) Le décalage de la borne de propagation de l'accent de fonctionnalité doit être fixé dans l'intra-langue pour travailler sur le décalage erratique qui consiste en l'apparition de positions parasites et en des effets de sandhi non normés. C'est l'effet de la trace phonologique laissée par une langue à accent lexical, que le code écrit du français mal interprété renforce par le rapprochement étymologique des deux langues (morphologie de genre, nombre, verbe).

Les 4 affirmations précédentes permettent d'envisager les constructions erratiques du corpus sans référence à aucun système grammatical de langue : on abordera ainsi l'organisation des rapports syntagmatiques dans la phrase en privilégiant la composante prosodique. Le repérage des syllabes proéminentes (informées par la macro-syntaxe) est nécessaire pour évaluer les groupements phonologiques des corpus d'apprenants.

## **2.5 Conclusion : des signes comme indices.**

Nous avons exposé dans ce chapitre quel est l'intérêt de l'exploitation didactique d'un phénomène aussi complexe et diversement interprétable que les contextes de liaisons dans les corpus d'apprenants.

Il est intéressant de vérifier que les consonnes qui se présentent comme ajouts erratiques en contexte non liaisonnant dans les corpus (/n/, /z/ et /t/) sont aussi les CL les plus fréquentes<sup>121</sup> chez les francophones dans la production de liaisons. L'intérêt phonologique de ce constat est évidemment le traitement phonologique des codas pour la reconnaissance des particularités de la syllabation orale en FLE.

Comme d'autres phénomènes phonologiques (voyelle épenthétique, élision) la liaison est un bon représentant de la double direction d'expansion de la vague rythmique du français que l'on peut présenter aux apprenants de FLE par le phénomène du double enchaînement (Encrevé, 1988, p. 182), c'est à dire que

la CL flottante ne pouvant s'ancrer dans le squelette que devant un mot commençant par une attaque flottante, la position à laquelle elle s'associe est

---

<sup>121</sup> Mallet, G. introduit dans son travail le traitement des consonnes de liaison /z/, /n/ et /t/, en montrant les divergences sur leur fréquence d'apparition (en L1) selon les différentes analyses de certains auteurs. On peut consulter aussi le répertoire qui associe les occurrences de liaisons en /z/ et leur rapport au pluriel. C'est une analyse très productive pour faire comprendre le concept de liaison erratique à des non francophones.

nécessairement accessible à deux constituants de la ligne syllabique : le constituant rime (...) situé à sa gauche, et le constituant attaque, flottant à droite. D'où suit que la liaison peut, structurellement parlant, se faire avec enchaînement (syllabation à droite) ou sans enchaînement (syllabation à gauche).

L'enseignant de FLE peut, en effet, transformer les contextes possibles de liaison en « laboratoire » pour rendre compte des contextes où cette double actualisation (segmentale et accentuelle) ne semble pas évidente à l'apprenant. Il doit pouvoir aussi modéliser la L 2 et contrôler les activités d'expression orale en communication dans ce sens pour pouvoir utiliser efficacement les productions erratiques de l'intra-langue. Comme nous le verrons dans les corpus de conversation, les doubles productions sont nombreuses ; elles permettent de faire apparaître le phénomène décrit :

1. tres:::timid|tretimid (très timide, très timide)
2. sasondes:::de:::des (ce sont des, des, des)
3. les:::ãfãts|lezẽfã (les enfants, les enfants)
4. lœes:::et:::esũ (l'un est, est, est un enfant)

Cette actualisation à la fois accentuelle et segmentale empêche la formation de la syllabe normée et par conséquent de l'énoncé, ce qui provoque des disfluences dans le discours. On peut avoir recours alors à la présentation des doubles productions indiquant comment le groupe syntagmatique est rompu. Il s'agit dans ces cas d'effets intonatifs car l'apprenant pose l'hésitation dans le mot lexical, alors que le français le ferait dans la syllabe proéminente du groupe phonologique. Dans 1, par exemple, on pourrait reprendre le groupe adverbial et changer les adjectifs en alternant ceux à initiale consonantique avec ceux commençant par voyelle pour mettre en évidence la consonne de liaison :

1.bis trẽ :::/zetone ; trẽ:::zeturdi...

Cette procédure peut aider à mettre en place la fonction intégrative de la liaison par la reconnaissance de son corrélat, la pause glottique. L'adaptation du gabarit syllabique se fait par un processus essai/erreur qui construit de nouveaux objets phonologiques. Les objets phonologiques intermédiaires aident à reconstruire l'apprentissage de nouvelles formes et peuvent avoir une valeur prédictive. Cette procédure s'assimile à l'acquisition

de la langue maternelle, mais demeure bien distincte dans le rapport de la langue à la parole. L'interlangue de l'apprenant bloque souvent la construction de nouveaux gabarits syllabiques en faisant intervenir la représentation d'un mot phonologique opératif seulement en réception.

Nous avons parlé d'ortho-phonologie dans un domaine de comparaison entre deux systèmes syllabiques en concurrence. Les habitudes de segmentation différentes s'organisent au niveau de la prosodie selon le caractère « chromatique » perçu par l'auditeur dans les rapports syllabiques. Cette valeur « chromatique » marquée par des pics intonatifs a une fonction démarcative qui, pour emprunter les mots de Garde (1965), « n'est que la conséquence accessoire du lien de l'accent à la morphologie » : c'est ce lien à la morphologie qui informe le mot phonologique et le rend apte à la communication. L'auditeur/locuteur l'interprète et doit souvent modifier son interprétation du fait de l'échec de son acte de parole. C'est dans cette dialectique de modification/réinterprétation du lien de l'accent à la morphologie qu'il apprend à s'exprimer efficacement.

Dans les figures 1.4c et 1.4d p. 52 nous avons reproduit le schéma interprétatif de ce mouvement de verbalisation. En fait dans ce schéma nous tentions de rendre compte d'un dynamisme lié à l'efficacité du discours. Si le discours est inefficace, la construction se fige et doit se reconstruire. C'est sur cette dialectique qu'a lieu l'apprentissage.

Or, dans le domaine des langues étrangères l'interlangue pose son propre critère d'efficacité tout autant que l'acte même de la communication. Quand deux systèmes syllabiques sont en concurrence, le gabarit syllabique du locuteur s'impose et c'est dans la médiation que le dynamisme reprend. Dans le corpus qui nous concerne, nombre d'ajouts épenthétiques mettent en évidence un système syllabique à accent lexical : (production de codas sur les désinences verbales, le pluriel). À ce point que /n/ et /s/ sont considérés des consonnes non syllabiques en finale, emportant dans cette caractéristique les voyelles thématiques.

Dans le corpus de lecture de texte (voir le tableau 1.5 p. 57) la seule voyelle épenthétique marque le groupe « impasse stupide » comme nous voyons ci-dessous (extrait) :

Type 16	estupide	8- 57,14%		*e
---------	----------	-----------	--	----

Cet ajout est présent chez un pourcentage élevé d'informateurs. Il nous apprend que le locuteur ne peut s'empêcher de marquer un accent distinctif sur la pénultième et doit réadapter la retombée d'accent par ajouts épenthétiques (im`pas<es>`tupid). Évidemment ce trait n'est pas perceptible sans le marquage accentuel qui l'accompagne. Comme dans toute langue, l'espagnol doit identifier les positions prosodiques qui ont une base lexicale et qui en font une langue transparente. Le français est considéré comme une langue opaque car le code d'écriture ne correspond pas à la segmentation lexicale de l'oral. Rendre plus « transparent » le français à l'étudiant étranger passe par la mise en évidence de l'absence de « morphologie grammaticale » à l'oral : les indices démarcatifs/accidentuels qui remplacent la morphologie sont un lieu privilégié d'apprentissage du FLE. Le contrôle des ajouts épenthétiques de la chaîne parlée et l'identification de la syllabe proéminente dans le mot phonologique de l'intra-langue sont le support de la reconstruction de la syntaxe.

L'ajout épenthétique de la voyelle erratique < ε > de l'exemple ci-dessus nous informe aussi du décalage qui se produit faute de paramètres explicites qui permettent l'interfaçage de la segmentation d'une langue à l'autre. Comme nous l'avons vu, les ajouts segmentaux déviants rendent évidente la différence de propagation des vagues accentuelles dans des systèmes linguistiques concurrents (vers la droite en français, vers la gauche en espagnol avec creux initial [(e)← l-am-ig<o> / l<ə> →a-mi ]<sup>122</sup>).

Un apprenant hispanophone aura des difficultés à assimiler phonologiquement la différence qui existe en français entre certains énoncés « L'ami(e) vient » et « \*Le ami vient » ou entre « vient » et « viennent », car ni le schwa (une voyelle neutre non accentogène sauf dans de rares contextes !) ni les voyelles nasales n'ont de représentation dans son système phonologique. Ainsi ([les'amis] dans l'intra-langue sera souvent opposé à [leza'mi] du modèle de français standard ; et ['vien< ə n>] pourra être prononcé au lieu de ['vien] (ils viennent) comme nous le verrons dans le corpus de conversation associant la CL au « n » de la voyelle nasale par formation erratique de l'énoncé (« ils viennent/n/aussi)

Or, ces différences segmentales entre les langues sont difficiles à expliquer à l'apprenant sans la référence aux unités de sens. Construire une phonologie fonctionnelle est la tâche du didacticien, car la langue reste le signe présenté par un locuteur à un auditeur qui l'interprète.

---

<sup>122</sup> Car comme on a vu, en espagnol, il n'y a pas d'attaques nulles (ni vides).

Quelles sont donc les caractéristiques d'une phonologie fonctionnelle qui garde avec la syllabe des rapports privilégiés ? Quels sont alors les indices qui nous permettent dans la syllabe de signifier des rapports phonologiques probablement transposables universellement de langue à langue ? Ces indices sont, comme nous l'avons vu dans l'analyse du corpus, le comportement des consonnes en coda (dans l'intra-langue les ajouts et les effacements erratiques) qui sont des indications pour l'enseignant du « lieu » où l'interférence de systèmes syllabiques se produit : de là l'intérêt de la didactique basée sur corpus et de la centration sur l'apprenant. Elle nous apprend que la syntaxe est dynamique et reconstruit les décalages de systèmes prosodiques dont les sons ne sont que des témoins souples qui se structurent dans les rapports syllabiques temporels au moment de l'acte de communication. Ces rapports syllabiques temporels sont la base de l'apprentissage et de l'adaptation de la syllabation erratique à un modèle prosodique de langue cible car,

syllabification is not simply an effect, of which the sound are the cause: quite to the contrary, the choice of phonemes in some cases, and the choice of allophone in a large number of cases, is determined by the location of a sound in the larger prosodic stream. Of this, the most striking special case is the difference in the realization of consonant in syllable onset and syllable coda (...) The most important question to answer is how to develop a model that is suited precisely to capture the rhythmic character of the syllables, and the striking asymmetries of onsets and coda (Goldsmith, 2009).

Intonation et segmentation sont à la base de la création d'unités de sens dans le discours modulé. Accent d'insistance, accent distinctif et intonation se confondent et se complètent dans l'étude comparée des langues et les études sur les langues tonales sont très éclairantes pour la phonologie (Goldsmith, 1995). Nous trouvons dans l'intra-langue des effets accentuels et intonatifs variés qui sont le résultat des adaptations syllabiques que l'apprentissage d'une langue impose.

La présentation à des apprenants du système prosodique doit être faite de façon linéaire. Trois règles suffisent (Brandao de Carvalho, 2002) pour décrire le système prosodique du français à des apprenants. Elles permettent d'élaborer des exercices visant à contrarier l'interprétation prosodique première et erratique du code écrit du français<sup>123</sup> par des apprenants. Ces règles se résument dans le constat que “the difference between [ə] and

---

<sup>123</sup> Pour des exemples, voir chapitre III.

zero is not based on segmental substance, [and] both internal and final \*[Cə] are ruled out for the same reason.” (Brandao de Carvalho, 2007)

Nous interprétons ce constat comme un a priori prosodique à la base de la syllabation<sup>124</sup> que nous prenons comme référence du FLE. Des règles subséquentes ont été énoncées par l’auteur comme suit :

- A consonant cluster contains two segments at most (\*CCC).
- Consonant clusters cannot occur word-finally (\*CC#).
- [ə] cannot occur in open syllables (\*Cə).

et reprennent la loi des trois consonnes de Grammont comme le rappellent Durand & Laks, (2000) .

Ces trois règles permettent de faire comprendre aux élèves la différence entre la «voyelle épenthétique non marquée » et le schwa. La voyelle épenthétique, selon notre aperçu se comporte comme un signe diacritique capable de transformer l’image acoustique de la syllabe ouverte en fermée (par effet accentuel de durée) ou de transformer la coloration d’une consonne. Pour visualiser cela nous proposons quelques exercices sur le genre et le nombre dans le chapitre III.

Ainsi donc le signe linguistique peut être interprété différemment selon les besoins du contexte macro-syntaxique qui donne forme et chromatisme au texte (discours oral ou écrit) présenté aux apprenants.

Un apprentissage efficace de LE doit comporter la description de principes prosodiques qui viennent compléter les normes orthographiques. Elles permettent le repérage de la segmentation dans des groupes accentuels à valeur phonologique dans un domaine limité par les conditions d’enseignement/apprentissage d’une langue étrangère. Nous appelons ce domaine « l’ortho-phonologie », car il est normatif et vise une langue artificiellement figée pour apprentissage. L’ortho-phonologie permet de mettre en évidence les interférences entre l’image acoustique de la langue écrite chez l’apprenant et qui l’opposent au modèle dont dispose le locuteur natif virtuel. Ces interférences se doivent à une approche trop naïve du système linguistique qui ne tient pas compte du système prosodique.



L'ortho-phonologie agit alors comme un agent correcteur du décalage entre les groupes accentuels mal construits de l'intra-langue et ceux du français normé dans le rapport communicatif.

On peut alors se demander quelles sont les règles de composition du mot prosodique minimal français. Les exemples nous montrent ce qui informe sa syllabation : l'articulation des syllabes en groupes accentuels produit des groupes syntagmatiques cohérents par le jeu entre l'épenthèse/syncope de positions et l'accent de fin de groupe intonatif. Dans ce chapitre nous avons vu des exemples d'articulation syllabique autour d'un mot principal marquant des valeurs fonctionnelles. Ce sont des exemples de constructions prosodiques autour de mots de classe fermée. Les actualisateurs fonctionnels (morpho-phonologiques) que nous avons repérés dans les corpus comme étant déviants dans l'énoncé phonologique sont :

- le genre et le nombre autour d'un mot soutien ;

- le marqueur verbal de personne/temps.

Nous avons aussi vu comment la modalité (négative, impérative) peut indiquer la fonctionnalité par le marquage d'inflexions sur des productions qui permettent de repérer les mots lexicaux. Mais les études sur la modalité concernent davantage la deuxième partie de notre travail : le besoin de communication marque les énoncés du discours de prééminences sur des mots parfois déviants.

Les syllabes accentogènes sont dans ce sens interprétées comme de possibles bases « lexicales » pouvant être l'objet de changements segmentaux. La morphologie (genre/nombre/temps/personne) est actualisée par l'information (macro-)syntactique qui conforme sa base intonative en différentes modalités discursives (morphèmes prosodiques). Les deux (changements segmentaux et effets prosodiques) sont, en français, marqués d'effets intono-accentuels qui impliquent la tendance à la syllabation ouverte dans le cursus de la langue orale (accent démarcatif). Cette caractéristique peut être présentée avantageusement à l'apprenant type de notre corpus comme de la morphophonologie

---

<sup>124</sup> Nous ne discutons pas ici la valeur de ces trois règles pour décrire les langues naturelles. Nous les adoptons pour décrire le rapport entre deux langues modélisées (intra-linguistique).

« régressive »<sup>125</sup>. Si la langue écrite présente des difficultés syntaxiques à l'apprenant c'est surtout parce qu'il n'a pas su différencier le code écrit de l'oral. Le mot phonologique du français, comparé à celui qui est présent dans son interlangue, doit lui être présenté pour lui servir d'ancrage à la syllabation qui sous-tend la construction de l'énoncé. C'est ce qui nous proposons dans ce qui suit.

Le corpus analysé montre des ajouts segmentaux dans les constructions des syntagmes nominaux et verbaux qui indiquent l'habitude à la production d'une position non accentogène (voyelle extra-métriques suivie de consonnes non syllabiques) là où on ne peut trouver en français qu'un accent démarcatif<sup>126</sup> renforcé souvent par une position épenthétique de type prosodique<sup>127</sup>. Nous avons parlé de marqueurs morpho-phonologiques fonctionnels par rapport à une base lexicale.

Nous avons ainsi expliqué dans ce deuxième chapitre les structures déviantes des apprenants constatées et présentées dans le chapitre 1 en lecture de texte. L'évidence que la prosodie est encore en voie d'acquisition nous a permis de concevoir des pistes didactiques pour surmonter les difficultés à s'approprier de la morphophonologie qui se manifeste dans les rapports syntagmatiques. Les possibles interférences du système accentuel qui régit la syllabation espagnole et une représentation phonologique erratique du code écrit du français sont probablement une explication de ces constructions déviantes dans l'intra-langue. Le locuteur ne transfère pas directement des structures mais opère une segmentation hypothétique du texte qui ne correspond pas à celle de la langue cible. En ce sens, il **crée** des structures nouvelles qui enrichissent son bagage linguistique. Il est actif dans l'élaboration d'un système syllabique qu'il reconstruit à sa mesure. Nous poursuivons notre analyse de ce point de vue.

---

<sup>125</sup> Par exemple celle qui affecte les glissements syntaxiques dans la dérivation impropre ("le grill", "la greffe...").

<sup>126</sup> Dans le corpus, les formes verbales ne reconnaissent pas les syllabes accentogènes (comme on a vu dans les analyses sur le tableau 1.5 production 2,5,7,11,12 et 14) et reproduisent de façon erratique une consonne /n/ non syllabique en coda. Cette consonne /n/ semble pouvoir s'assimiler à des marqueurs morphologiques (personne verbale) comme c'est le cas de la dérivation verbale du castillan. Nous y reviendrons. En effet, en espagnol il existe des consonnes non syllabiques en coda qui rendent compte de la morphologie (n, et s) pour le pluriel : un accent orthographique frappe les mots se terminant par consonne syllabique (emprunts pour la plupart) : cartón, cañón, revés...) ou les locutions à soudure (detrás, demás...).

<sup>127</sup> Différences par exemple entre "travail" et "il travaille", qu'il parte/ ils partent, il paie /paye/payent (et les verbes en "yer" en général ou la double formation nous parle de déplacement accentuel et de perte de morphologie.



### CHAPITRE III

#### L'ORTHOPHONOLOGIE : EXEMPLES D'EXERCICES POUR L'EBAUCHE D'UNE GRAMMAIRE HARMONIQUE DU FRANÇAIS

Nous sommes engagés dans un projet de reconstruction de la syntaxe par le traitement des structures déviantes des corpus d'apprenants, en posant l'hypothèse que le travail sur la segmentation du message dans l'acte de parole, pour qu'il soit effectif tel qu'il est réalisé dans le besoin de communication en situation réelle, conduit à long terme à un apprentissage de la langue orale plus naturel puisque plus rapproché de l'acquisition d'une langue première et que, comme le remarque Filliolet (1973), « c'est dans le conditionnement linguistique initial auquel a été soumis l'adulte qu'il faut aller chercher la source principale de tout système de fautes. »

Le « conditionnement linguistique » et la notion de « faute » impliquent la non reconnaissance des fonctions de l'acte de parole dans l'acquisition des langues non maternelles. C'est dans la mécanique d'essai-erreur que l'on arrive à produire de nouveaux sons, à construire de la syntaxe avec ces sons que nous avons générés, à nous adapter efficacement à la situation de communication où l'allocutaire est juge. Dans cette logique, nous présentons dans ce chapitre quelques exemples de modèles d'exercices conçus pour travailler une segmentation erratique qui, comme on l'a analysé, est le produit d'une image acoustique qui ne correspond pas au modèle de gabarit syllabique oral. Nous proposons donc de concevoir des cours de FLE, dès les premiers niveaux d'enseignement, sur l'étude de la syllabation à l'intérieur du groupe prosodique opérant dans le discours. Cette modalité d'enseignement centrée sur la langue orale (FLÉO) répond au besoin de traiter les *fautes* (formes erratiques fossilisées par les apprenants jusqu'aux niveaux avancés) comme des étapes dans la construction de la syntaxe. Il s'agit donc d'une « grammaire en synchronie » qui reproduit en sens inverse ce que les règles de l'étymologie essayent de rendre explicite sur les systèmes linguistiques répertoriés comme langues. Dans cette perspective les épenthèses n'existent pas, ne se voient pas : elles sont et doivent être traitées en tant qu'articulateurs dans une dynamique de reconnaissance des rapports de sonorité qui organisent les composantes de l'acte de parole.

Sans prétendre pousser notre étude sur une base scientifique, nous pensons que ce travail n'est pas incompatible avec des recherches en phonétique de laboratoire et qu'elle peut constituer une façon complémentaire de les entreprendre.

De ce point de vue l'alignement de corpus sur une conception de la syllabe comme structure minimale soumise à des rapports dans l'acte effectif du discours est déjà un parti pris.

Notre objectif est donc de fournir quelques pistes méthodologiques pour travailler des constructions déviantes relevées après analyse de corpus, considérant qu'un alignement de type syllabique du discours spontané est possible. Avec une méthodologie, qui va de l'analyse du texte produit aux paramètres d'une langue standardisée, nous envisageons l'élaboration de règles phonologiques pour pouvoir analyser les énoncés erratiques comme modélisations successives de la langue en acquisition.

On essaiera donc d'interpréter les écarts syllabiques constatés par la non reconnaissance du groupe intonatif et de reconstruire l'énoncé à l'intérieur du groupe intonatif (empan) en éliminant les éléments parasites dépistés. Cette procédure est riche en déclencheurs, car les formes erratiques sont créatives et variées chez tout apprenant : l'expérience de tout professeur peut en témoigner. Ce qu'en tant que didacticien il doit éviter, ce sont les fossilisations d'erreurs qui se produisent par répétition sans correction. Toute forme déviante chassée au vol est déjà un défi pour la reconstruction. Il faut encore que les éléments pour la reconstruction soient bien disponibles, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant. C'est à quoi nous travaillons dans la suite.

Nous présentons quelques exemples de cette démarche dans ce qui suit, basés sur les ajouts et les effacements constatés dans notre corpus et complétés par d'autres occurrences constatées en cours<sup>128</sup>. Les exercices élaborés pour le traitement des productions déviantes peuvent s'adapter au groupe/classe (corpus de groupe) ou à l'individu (apprenant en difficulté). Nous énumérons les étapes :

- 1) création du corpus oral de lecture de texte<sup>129</sup> ou de conversation ;

---

<sup>128</sup> De longues années d'enseignement et la collaboration de collègues qui ont relevé des liaisons erratiques pour nous les présenter, complètent la méthodologie (saisie au vol) sur corpus enregistrés par des corpus non attestés mais tout aussi réels. Nous tenons à les remercier ici pour leur aide généreuse et spontanée.

<sup>129</sup> Le texte peut faire partie d'un protocole (comme PFC) ou être présenté comme base aux différentes activités dans les cours. De même pour la conversation ou en monologue suivi. Il suffit de faire des enregistrements de qualité qui permettront d'appliquer les alignements qui vont servir de base aux notations.

- 2) alignement et notation sous PRAAT avec les symboles proposés<sup>130</sup> ;
- 3) spécification des phonèmes parasites produits entre les mots (contexte gauche et/ou droit) ou des effacements en contexte de liaison catégorique ;
- 4) catégories syntaxiques affectées d'après le type de syntagme déviant selon une description catégorielle de référence ;
- 5) création d'exercices sur base écrite (lexicaux/grammaticaux) avec transcription normée ;
- 6) enregistrement ;
- 7) présentation / édition<sup>131</sup>.

### 3.1 Exercices pour la reconstruction de la syntaxe dans l'énoncé.

L'objectif des exercices que nous présentons est de rendre évident aux apprenants que les structures syntaxiques peuvent être différentes de celles qui sont décrites par une grammaire si l'on s'en tient à la langue orale. Le travail sur les compétences d'expression tant écrite qu'orale (en interaction ou en discours monologique) est l'un des objectifs des changements méthodologiques qui doivent s'opérer dans la nouvelle interprétation de la didactique par compétences proposée par le CECRL. Nous montrons que les langues écrite et orale peuvent être abordées par contraste entre les formes normées et les formes produites sans autre traitement particulier. Une adaptation simple du code d'écriture dans les exercices rapproche l'oral de l'écrit et évite les interférences d'une mauvaise interprétation de la structure syllabique. L'écriture étymologique du français empêche au locuteur étranger non conscient du code d'orthographe compliqué de cette langue opaque d'accéder à la syntaxe de l'oral. L'hypothèse est que la tendance à la syllabation ouverte qui marque l'évolution des langues romanes produit des changements dans les systèmes prosodiques. L'élimination des codas à caractère morpho-phonologique produit un déplacement accentuel qui favorise la création de groupes phonologiques autour d'un mot principal (ou lexème de groupe). C'est l'origine de l'accent démarcatif qui s'accompagne d'effets intonatifs importants<sup>132</sup>. Les exemples d'exercices que nous proposons ci-dessus

<sup>130</sup> Nous incluons cette notation et les conventions de transcription orthographique des corpus pour alignement en annexe.

<sup>131</sup> Les « règles » de grammaire *se trouvent* dans les consignes des exercices.

<sup>132</sup> Cette conception de l'accentuation dépendante de la morphologie est avancée comme stratégie d'apprentissage sans entrer dans le caractère scientifique de l'affirmation.

visent à la reconnaissance des groupes intono/accidentuels à caractère morpho-phonologique. Ils ont été conçus sur les constats de la non-reconnaissance des segmentations qui affectent surtout les codas syllabiques et les CL. L'intra-langue génère une structure syllabique propre dont les interactions avec le modèle ciblé (le FLE) servent de paramètre à l'étude linguistique. Le choix de la liaison comme créateur de syntaxe est justifiable méthodologiquement pour deux raisons :

- les productions erratiques que nous avons répertoriées dans les tableaux des chapitres I et II sont variées tant en confusion de consonne de liaison qu'en omission : cela affecte des catégories fonctionnelles (genre, nombre, conjugaison verbale) comme nous avons vu ;

- elles sont le « lieu » de reconstruction morphologique (nombre) et lexicale (locutions, groupes syntagmatiques : sujet/verbe, verbe/compléments). Le rapport à la macro-syntaxe informative y est donc privilégié dans ces contextes.

Nous avons étiqueté ces exercices comme exercices de reconnaissance de genre et travaillé sur la formation des féminins car la production de codas rythmiques erratiques est souvent présente dans le corpus dans les adjectifs masculins. Les exercices pour rendre explicite la valeur fonctionnelle du masculin passent par la présentation des deux formes contrastées. Les figures ci-dessous montrent comment les systèmes syllabiques doivent dynamiser synchroniquement (dans la formation de l'acte discursif) leur rapport à la macro-syntaxe informationnelle. La macro-syntaxe informe le « mouvement prosodique ». Seul le rapport entre les agents de l'acte communicatif permet l'ajustement des systèmes syllabiques à l'information extralinguistique. Pour que cet ajustement puisse avoir lieu, il faut une médiation réglée par l'efficacité communicative. C'est le **module ortho-phonologique** qui permet que locuteur-allocutaire puissent interagir efficacement par l'ajustement de leur système syllabique.

La macro-syntaxe est le lubrificateur intono-accidentuel syntaxique qui permet la construction de l'énoncé quand un système syllabique est architecturé en accord à un système accidentuel répertorié. Cette architecture a ses jonctures d'ajustements qui permettent de subtiles variations pour que les déviations n'arrivent pas à déformer totalement l'énoncé (allophones, paires minimales phonologiques). La syllabation se comporte comme un système qui se reconstruit par la création d'éléments nouveaux qui tentent d'imiter un modèle efficace. Cette caractéristique assure l'apprentissage et justifie

la variation dans les langues. Nous simulons cette création de structures syntaxiques alternatives dans les Figures 3.1, 3.2 et 3.3 ci-dessous :

-la Figure 3.1 présente la génération de structures syntaxiques dans l'interlangue quand le système est opératif et efficace dans l'interaction dans un contexte défini par la macro-syntaxe ;

-la Figure 3.2 simule comment des systèmes dynamiques peuvent ne pas interagir si un des systèmes ne s'établit comme médiation entre le système modèle de langue à encoder et le système opératif dans l'interlangue, c'est-à-dire que les trois éléments doivent être ajustés par une même dynamique de communication extérieure au deux systèmes (apprentissage) ;

-finalement la Figure 3.3 représente la médiation rendue possible par le double rapport à la macro-syntaxe depuis deux positions différentes coordonnées. C'est le domaine de « l'ortho-phonologie » qui régit la communication entre locuteur/interlocuteur par reconnaissance de deux systèmes accentuels en concurrence qui permet de rendre la communication de plus en plus efficace. La macro-syntaxe, subit des contraintes d'ordre ortho-phonologique qui sont la condition de l'apprentissage.

L'intra-langue est alors le générateur de structures falsifiables par une dynamique d'aller-retour entre les intervenants dans l'acte de communication où l'ortho-phonologie adapte la phonation aux exigences de compréhension de l'auditeur.

Les trois positions en parallèle simulent celle du locuteur et de son allocataire générant des structures syntaxiques compatibles par rapport à la macro-syntaxe informationnelle qui informe leur discours par une intonation à caractère illocutoire plus présente en situation de communication entre locuteurs inexperts qu'entre pairs.

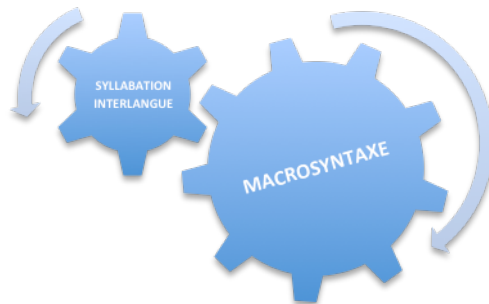
C'est ce système de médiation syntaxique qui nous permet de repérer des structures déviantes par rapport à un modèle préétabli. Les structures erratiques par définition extrêmement souples et modifiables permettent de décrire la syntaxe en herbe qui émerge de la syllabation éphémère produite dans l'intra-langue.

Comme on peut l'apprécier, intra-langue et ortho-phonologie se soutiennent mutuellement comme l'orthographe soutient le système étymologique de la langue.



**Figure 3.1**

**SYLLABATION DE L'INTERLANGUE <sup>133</sup>**



**Figure 3.2**

**SYSTÈMES SYLLABIQUES AVANT APPRENTISSAGE**



---

<sup>133</sup> Nous rappelons que l'interlangue est un concept de psychologie de l'acquisition ; il n'est pas accessible et ne permet pas à répertorier, comme l'intra-langue, les structures erratiques de l'acte de parole du l'apprenant.

**Figure 3.3**

**INTERACTION SYSTÈMES SYLLABIQUES EN APPRENTISSAGE**



Le système accentuel de l'intra-langue est erratique (voir Chapitre I /Figure 1.2, schémas accentuels de Rossi (1973) adaptés) ; il tend toutefois à s'harmoniser, et c'est là le rôle de l'apprentissage : arriver à l'interaction par l'adaptation des systèmes syllabiques sur des critères accentuels dans la composition de l'énoncé. Pour rendre la communication efficace, deux représentations concurrentes jouent, et on fait appel à la phonologie conçue

comme un niveau d'analyse où on étudie la nature et l'interaction des représentations mentales des sons et des primitives rythmiques du langage. Ces représentations seraient stables et discrètes, à l'opposé du flux continu et variable du signal de la parole produit et perçu par les humains (Tchobanov, 2003, p. 157).

Dans la représentation mentale des sons par le locuteur apprenant, l'accès à la macro-syntaxe informationnelle reste restreint car le flux du signal de la parole est imparfait et bloque le rapport suivi à la macro-syntaxe. Cette représentation imparfaite se manifeste dans les productions erratiques qui permettent d'accéder à la syntaxe incomplète qui s'adapte aux paramètres d'une langue en construction. Elle n'est pas inefficace à la

communication mais ne constitue pas un système linguistique arrêté. Dans le rapport à la langue cible elle permet de décrire les écarts qui sont à l'origine de l'apprentissage.

C'est sur cette base d'analyse syllabique que nous essayons de rendre explicites à l'apprenant les contextes morphologiques ou les groupements lexicaux (formation de locutions, composition, soudages syntaxiques, accentuels...) qui, dans leur articulation dynamique reflètent les paradigmes syntagmatiques de la langue dans l'acte de parole, même en apprentissage. Nous tentons de rendre compte du double aspect syllabique à sens bi-directionnel (liaison et non enchaînement comme un même phénomène phonologique) dans la reconstruction du geste oral idiosyncratique de la langue française : le code oral et le code écrit sont témoins l'un de l'autre mais ne doivent pas se présenter mélangés à l'apprenant.

Aujourd'hui la didactique par tâches invite à réactiver le travail sur la syntaxe qui intervient dans l'élaboration du discours. Le travail sur la liaison, l'enchaînement et l'intonation réputé jadis et négligé naguère revient à la une de l'édition des méthodes de FLE. La liaison est un indice de l'évolution de la langue et informe activement la syntaxe, le lexique et la souplesse stylistique de l'expression ; elle doit refaire son chemin sur un travail de corpus car on oublie souvent aujourd'hui dans l'enseignement des langues étrangères que le travail sur l'écriture peut être une stratégie d'acquisition de l'oral et que, comme l'a affirmé Laks (2005b), « l'apprentissage des usages normés de prononciation ne se fait plus par imprégnation naturelle [...] et c'est par l'œil qu'on apprend la phonie. »

Les exercices que nous présentons comme exemples d'application de la méthodologie de travail que nous proposons, vont dans le sens de renforcer l'attention sur la production de segments déviants et de rendre explicite la « fonction de l'œil » dans la construction de la représentation acoustique.

Nous travaillons donc sur des liaisons déviantes repérées par analyse de corpus et aussi, comme nous l'avons dit, par « saisie au vol » dans les cours en essayant de rendre explicites les spécificités du système prosodique français.

Nous avons noté dans l'expression en français de nos élèves une tendance à la perte des consonnes finales, ce qui pourrait être expliqué par le « Principe of minimal coda and maximal onset » qui

applied in cases where more than one phonotactically admissible syllabification is possible (...<sup>134</sup>) for it may be maintained that, if a syllable cannot be open, let it be minimally closed, that it, let it be closed by as light a coda cluster as possible – which it itself merely another manifestation of the trend toward open syllabicity. (Pulgram, 1970, p. 75).

et qui convient bien à nos apprenants hispanophones car, comme cite Pulgram, (1970, pp. 74-75)<sup>135</sup>,

Malmberg found that in Spanish this peculiarity [word-final weakening] can be observed also in syllable-final consonants (...) « la place après le support syllabique [the nucleus] est plus “faible” qu’ailleurs. Il est donc normal que la distinction régulière et consciente des différences phoniques y soit réalisée plus difficilement qu’à l’initiale de la syllabe où la force articulatoire est concentrée.

Les ressources distinctives du système consonantique se montrent par conséquent bien réduites en fin de syllabe déjà dans l’espagnol de bonne société de Madrid. Et l’évolution des dialectes et des parlers vulgaires vient d’accentuer encore cette tendance de la langue (...) Cet affaiblissement de la partie finale est propre à chaque syllabe indépendamment de la langue. Mais la tendance peut être plus ou moins prononcée et avoir des conséquences très différentes selon le système de langue en cause.

Or, le français a une caractéristique qui lui est propre : son code d’écriture, basé sur l’étymologie, récupère pour l’oral des restes d’une morphologie perdue dans cette tendance à l’affaiblissement de l’aspect articulatoire en coda décrite ci-dessus. La concurrence des deux codes (oral/écrit) produit des phénomènes de liaison dans une fixation anachronique d’un code qui « appears to be sustained by both descriptive (phonemic and phonetic) and historical circumstantial evidence » (Pulgram, 1970).

Nous pensons pouvoir rendre un peu plus évident aux apprenants non privilégiés par une situation d’apprentissage en immersion le comportement de la syllabe française qui est souvent mal interprétée comme le montrent les corpus. Des exercices comme ceux que nous proposons<sup>136</sup> servent à reconstruire le « cursus » du français, une langue qui construit

---

<sup>134</sup> Nous soulignons.

<sup>135</sup> Nous reproduisons l’exemple qui nous concerne spécialement par les caractéristiques de nos informateurs, résidant tous à Madrid de la citation de Malmberg que Pulgram (1970) inclut dans son explication très éclairante sur le comportement des codas.

<sup>136</sup> Ces exercices ont pour objectif la sensibilisation à des procédures phonologiques variées (l’enchaînement, la liaison, la coalescence). Dans une première ouverture à la prosodie d’un point de vue didactique, nous avons voulu nous rapprocher le plus possible de la langue écrite pour rendre plus naturelle l’interprétation :

à l'oral ses groupes syntaxiques. Ils ont été conçus pour reconstruire les groupes intonatifs transformés dans la perte d'accentuation « lexicale » sur la base des constats de l'analyse du corpus. Ils s'adressent alors à des élèves qui reconnaissent déjà les consonnes de liaison mais pas toujours les contextes et qui hésitent donc dans la formation des groupes phonologiques et l'intonation du mot prosodique<sup>137</sup>.

### 3.1.1 Le genre : le cas de l'adjectif antéposé masculin.<sup>138</sup>

Les exercices visent à montrer que /n/ n'apparaît jamais comme lien de cohésion pour former le syntagme ou mot phonologique entre l'adjectif et le nom. Comme on le voit le but de l'exercice est de rendre plus visibles les consonnes de liaisons dans les rapports syntaxiques. Il faut cependant être prudent dans le choix des exercices par rapport à un corpus pour ne pas privilégier les phonèmes qui tendent à fossiliser des déviations syllabiques (en particulier /n/ dans notre corpus)<sup>139</sup>. Pour cela on peut ajouter d'autres exemples du même phénomène comme c'est ici le cas de l'adjectif « gros ».

#### Exercice 1

*Vous allez écouter une première fois des séries adjectif/nom : la variante de l'adjectif masculin implique l'élimination et/ou l'ajout d'une consonne dite de liaison dans certains contextes.*

*- Observez, écoutez les suites et répétez.*

---

ainsi les lettres exponentielles représentent les traces qui sont restées après la disparition d'un phonème (position dans le squelette syllabique). Le segment proche est plus marqué. Cette graphie permet aussi de marquer des pauses glottales dans les positions épenthétiques vides et les CL par la position du segment qui comporte un exposant.

<sup>137</sup> Les lettres représentées comme des exponentiels sont des consonnes flottantes selon le contexte. Le deuxième exemple montre, par contraste, la consonne non prononcée.

<sup>138</sup> L'ajout de "n" par absence de trait nasal dans les voyelles a été constaté dans le corpus (voir tableau 1.5) : 78,56% des enquêtés pour « grand émoi » et 85,71 % pour « grand honneur » ont enchaîné en /n/ par impossibilité phono-tactique de produire une double consonne finale et d'assimiler le trait de nasalité dans les voyelles. Cela produit une représentation phonologique qui empêche la reconnaissance du contexte de liaison. L'exercice aide à contrer cette problématique et à généraliser la procédure phonologique à d'autres consonnes. Ce dernier aspect est nécessaire à l'assimilation du fonctionnement de CL en général.

<sup>139</sup> Comme on le verra plus tard, cela suppose indiquer à l'apprenant qu'il remplace les consonnes qui sont marquées comme des exponentiels par des pauses glottiques [ʔ] avant l'ajout de CL

Exemple : gran<sup>d</sup>/t/émoi - grand cahier

- 1- gran<sup>d</sup>/t/ honneur - gran<sup>d</sup> vol
- 2- gran<sup>d</sup>/t/ ours - gran<sup>d</sup> chie<sup>n</sup>
- 3- gran<sup>d</sup> /t/ ami - gran<sup>d</sup> professeur
- 4- gran<sup>d</sup>/t/événement - gran<sup>d</sup> mariage
- 5- gran<sup>d</sup>/t/anniversaire - gran<sup>d</sup> camion
- 6- gro<sup>s</sup>/z/ennui<sup>s</sup> - gro<sup>s</sup> problème
- 7- gro<sup>s</sup>/z/éléphan<sup>t</sup> - gro<sup>s</sup> loup
- 8- gro<sup>s</sup>/z/avantage - gro<sup>s</sup> dictionnaire
- 9- gro<sup>s</sup>/z/intérê<sup>t</sup> - gro<sup>s</sup> dossie<sup>r</sup>
- 10- gro<sup>s</sup>/z/ennemi - gro<sup>s</sup> mur

### 3.1.2 Le genre : le cas de l'adjectif féminin (antéposé ou postposé).

Cet exercice<sup>140</sup> invite à la prononciation de consonnes en finale et à les mettre en rapport avec les consonnes de liaison ce qui, d'après les occurrences relevées dans les corpus, semble difficile à nos apprenants. En effet, l'idiolecte castillan rend spirantes des consonnes finales en général (un exemple est de l'impératif<sup>141</sup>) et à plus forte raison non morphologiques, ce qui fait une règle prosodique : Madrid sera prononcé /madriθ/ ou avec perte segmentale /ma'dri/ et un effet accentuel démarcatif car il s'agit d'une coda marquée : l'accent final fait exception en espagnol/castillan et concerne des entrées lexicales considérées généralement des emprunts qui se terminent en consonne autres que « s » et « n » (considérées morphologiques<sup>142</sup>) et donc non accentogènes.

---

<sup>140</sup> L'exercice 2 a pour objectif de dissocier la notion de genre morphologique de la réalisation phonétique. La réalisation du schwa féminin se rend du coup plus évidente. On peut alors rendre explicites les différences entre masculin / féminin par la dérivation régressive pour cause phonologique (fréquence d'emploi liée au principe de Maximal Open Syllability de Pulgram et/ou gouvernance d'une tête lexicale (Lowenstamm). Ces explications sont toutes valables et complémentaires dans l'objectif final de l'exercice qui est la prononciation des consonnes plosives finales, ce qui est difficile pour les informateurs du corpus.

<sup>141</sup> La formation des impératifs en 2ème personne du pluriel en /d/ est de plus en plus rare. L'usage confirme l'utilisation de /r/ : ¡comed ! ➔ /kom<e(r)>/ ou même, dans certains usages, d'une liquide incertaine ➔ /kom<e(l)>/. Les formes lexicalisées ¡ Niños, a comer ! sont très vivantes.

<sup>142</sup> L'accentuation espagnole est caractérisée par un creux accentuel initial dans un système trochaïque avec Tête à droite D➔G).

## Exercice 2

*Observez ces suites : les adjectifs féminins ne se comportent pas comme les masculins.*

*- Écoutez et répétez.*

- 1- grand<sup>e</sup>/d/automobile - grande fête - homme gran<sup>d</sup>
- 2- grand<sup>e</sup>/d/occasion - grande table - gran<sup>d</sup> tapi<sup>s</sup>
- 3- grand<sup>e</sup>/d/expectation - grande parade - gran<sup>d</sup>/t/homme
- 4- grand<sup>e</sup>/d/aventure - grande maison - gran<sup>d</sup> palai<sup>s</sup>
- 5- grand<sup>e</sup>/d/âme - grande participation - gran<sup>d</sup> jour
- 6- gross<sup>e</sup>/s/attaque - grosse voiture - boulange<sup>r</sup> gro<sup>s</sup>
- 7- gross<sup>e</sup>/s/échalote - grosse tarte - cartable gro<sup>s</sup>
- 8- douc<sup>e</sup> /s/amie - chanson douce - vin dou<sup>x</sup>
- 9- ennuyeu<sup>se</sup>/z/ explication - ennuyeuse journée - soir ennuyeu<sup>x</sup>
- 10- gra<sup>sse</sup>/s/ herbes - grasse matinée - poisson gra<sup>s</sup>

### **3.1.3 Le genre : la morphologie fonctionnelle dans l'expression de la nationalité et de la profession.**

Nous incluons ici un écueil caractéristique marqué par les productions déviantes fossilisées. Bien que dans l'enseignement du FLE les nationalités et les noms de profession soient présentés très tôt, il s'avère que l'assimilation des occurrences syllabiques ne sont acquises que très tard ou ne sont pas du tout assimilées, donnant lieu à des structures erratiques qui deviennent systématiques. Comme le montrent les lectures (premier/r/ ministre) la tendance au marquage de consonne finale produit des ajouts non autorisés par les normes ortho-phonologiques. Les hispanophones testés ont tendance à prononcer des consonnes finales sans marquage fonctionnel (premier=première 57,14% -- entier=entière 42,85% -- inquiet=inquiète). C'est aussi et surtout la non reconnaissance des voyelles nasales, comme on l'a vu pour le masculin de « grand », qui produit l'effet déviant masculin/féminin.

L'exercice 3 aide à la reconnaissance de la voyelle nasale dans l'article (un-une). On suppose alors au schwa une valeur fonctionnelle qui aide à la production de la syllabe non déviante : la syllabe fermée devient ouverte (1), le segment liquide s'efface (5, 6, 7, 8, 9,

10), la voyelle orale se transforme en nasale, et la production d'accent de groupe en devient plus aisée.

### Exercice 3

*Observez ces noms de profession et de nationalités : les féminins se terminent toujours en consonne renforcée<sup>143</sup>.*

*- Écoutez et répétez :*

1. Un<sup>e</sup> Italie<sup>n</sup>/n/e - u<sup>n</sup>/n/Italie<sup>n</sup>
2. Une Françai<sup>s</sup>/z/e - u<sup>n</sup> Françai<sup>s</sup>
3. Un<sup>e</sup> Espagno<sup>l</sup>/l/e - u<sup>n</sup> /n/Espagnol
4. Une Sui<sup>s</sup>/s/e - u<sup>n</sup> Sui<sup>s</sup>se
5. Un<sup>e</sup> infirmie<sup>r</sup>/r/e - U<sup>n</sup> /n/ infirmie<sup>r</sup>
6. Une professeur<sup>r</sup> /r/e- Un professeur
7. Une vendeu<sup>r</sup>/z/e -Un vendeur
8. Un<sup>e</sup> act<sup>(s)</sup>ri<sup>s</sup>/s/e- U<sup>n</sup>/n/acteur
9. Un<sup>e</sup> ingénieur<sup>r</sup>/r/e - U<sup>n</sup>/n/ingénieur
10. Un<sup>e</sup> auteu<sup>r</sup> /r/e - U<sup>n</sup>/n/auteur

### 3.1.4 : Les groupes prosodiques.

#### 3.1.4.1 Le cas des nasales<sup>144</sup>.

Par ces exercices nous montrons que le rôle de la consonne de liaison est important dans certains groupes phonologiques concernant les mots soutien, en particulier les monosyllabes qui comportent une nasale. La liaison a dans ce cas une fonction intégrative proche du trait d'union, supposant le plus souvent des transformations syntaxiques et des dérivations impropres (les sans-abri, les en-avant, en amont...) Mais nous voulons surtout rendre évidente la représentation de la nasalité comme un trait vocalique qui subit des

<sup>143</sup> La graphie professeur/professeure peut s'avérer plus évidente par ce système de notation. La consonne est renforcée par sa position même devant épenthèse vocalique. Cela facilite la tâche de reconnaissance des codas ouvertes et du schwa comme voyelle non pleine.

<sup>144</sup> L'objectif est de montrer que la consonne de liaison apparaît non seulement en contextes qui pourraient être assimilés à la morphologie. Ici l'absence du trait de nasalité rend difficile à reconnaître le mot lexical.



transformations selon les contextes lexicaux. Ces considérations sont nécessaires pour notre objectif pédagogique de formalisation d'une syntaxe phonologique car elles décrivent, non seulement la procédure (enchaînement ou absence d'enchaînement) qui est à la base de la discrimination entre coïncidences lexicales, mais aussi des phénomènes dérivatifs (nominalisations, formation d'adjectifs et d'adverbes, dérivation verbale, nominale, adjectivale, production de mots composés et expressions toutes faites, doublets...) très productifs dans l'enseignement du FLE.

Le premier exercice est encore correctif puisqu'on a pu constater un pourcentage élevé d'enchaînement en /n/ qui nous permet de l'utiliser à notre avantage :

-en effet (92,85%)

-on est (85,71%),

Or, bien que la consonne de liaison /n/ semble bien catégorisée, il faut éviter la généralisation de ce phénomène quand une autre consonne (CL) doit prendre la place. /n/ n'apparaît pas dans le mot isolé français car il s'agit de voyelles nasales : l'apprenant hispanophone a tendance à enchaîner sur une consonne fixe qui souvent est mal-interprétée comme c'est ici le cas. Les hauts pourcentages indiqueraient en effet plutôt l'enchaînement sur consonne fixe que la réalisation d'une vraie liaison.

D'autres enchaînements, fautifs, invitent à un travail complémentaire sur l'interdiction d'enchaînement car, par exemple, trait de nasalité assimilé aux voyelles n'est pas encore acquis et il faut le renforcer. On peut voir aussi, ci-dessous, les hauts pourcentages de non reconnaissance de consonne de liaison dans le cas de « grand », i.e. quand la voyelle nasale est suivie d'une CL qui ne sera pas reconnue dans ce cas par des problèmes phonotactiques (difficultés à prononcer une double consonne finale, phénomène qui ne se produit pas dans la syllabation de l'espagnol). En conséquence, de enchaînements fautifs sur /n/ se produisent en haut pourcentage dans les occurrences :

-grand honneur (85%)

-grand émoi (78,58)

Nous avons donc affaire à des phénomènes de confusion de gabarit syllabique. Nous avons donc conçu l'exercice suivant dans le double objectif de présentation du trait de

nasalité des voyelles : nous avons marqué de « ? »<sup>145</sup> les enchaînements interdits, aussi importants dans l'acquisition du mot prosodique que la liaison, comme on l'explicitera plus tard.

#### Exercice 4<sup>146</sup>

*Écoutez ces suites nominales : la nasale ne lie jamais dans les locutions suivantes car une consonne bloque l'enchaînement.*

*- Répétez.*

*Observez maintenant la version écrite.*

*- Repérez la consonne qui lie.*

*- Écoutez à nouveau et répétez sur lecture.*

1. San<sup>s</sup>/z/alcool - san<sup>s</sup> sucre
2. San<sup>s</sup>/z/abri - san<sup>s</sup> papie<sup>rs</sup>
3. E<sup>n</sup>/ ?/ hau<sup>t</sup> - En particulie<sup>r</sup>
4. E<sup>n</sup>/ ?/ haillons - En grande tenu<sup>e</sup>
5. San<sup>s</sup>/z/aide - san<sup>s</sup> peur
6. Avan<sup>t</sup>/ ?/ une heure - Avant le repa<sup>s</sup>
7. San<sup>s</sup>/z/amour - san<sup>s</sup> route
8. E<sup>n</sup>/ ?/ hors-bor<sup>d</sup> - En bateau
9. San<sup>s</sup>/z/arge<sup>nt</sup> - san<sup>s</sup> vie
10. Devan<sup>t</sup>/ ?/ elle - Devan<sup>t</sup> toi
11. Ton/ ?/ hachi<sup>s</sup> parmentie<sup>r</sup> - Mon pla<sup>t</sup> du jour
12. San<sup>s</sup>/z/espoir - san<sup>s</sup>/ ?/ haine
13. San<sup>s</sup>/z/illu<sup>sio</sup><sup>n</sup> - san<sup>s</sup> voi<sup>x</sup>

---

<sup>145</sup> Le trait de coup glottique est couramment symbolisé par un signe API. Bien que nous ayons volontairement présenté les circonstants phonético-phonologiques sans recours à la transcription phonétique, pour rendre les exercices plus intuitifs aux apprenants, ce symbole nous a semblé pertinent par le caractère intuitif de sa représentation.

<sup>146</sup> Le fait que nombre de ces productions admettent des doubles interprétations prosodiques (avec et sans liaison) n'invalide pas l'exercice dont le but est, comme on l'a dit, d'éviter la confusion entre nasale et consonne de liaison. Aucune règle ne peut expliquer les interdictions d'enchaînement sur /n/ et c'est le moment de rendre explicite la procédure phonologique de lexicalisation, qui n'est pas intuitive pour le locuteur non natif.

14. Penda<sup>n</sup>/ ? / onze jour<sup>s</sup> - penda<sup>n</sup>/t/ une semaine
15. Sa<sup>n</sup>/z/amis - sa<sup>n</sup> merci
16. Se<sup>n</sup>/ ? /elle - selon l'un de<sup>s</sup> témoin<sup>s</sup>
17. So<sup>n</sup>/ ? /avenir - son parking
18. Sa<sup>n</sup>/z/avantage<sup>s</sup> - sa<sup>n</sup>/ ? / hauteur
19. En<sup>n</sup>/ ? /hui<sup>t</sup> jour<sup>s</sup> - en trois jour<sup>s</sup>
20. Sa<sup>n</sup>/z/honneur - sa<sup>n</sup>/ ? / honte

### 3.1.4.2 Registre : doublets étymologiques et expression nuancée<sup>147</sup>.

Par ce nouvel exercice nous renforçons la création de liens entre les mots par voie syllabique ; nous voulons conduire l'apprenant à se produire une représentation de l'enchaînement complémentaire du non enchaînement et cohérente avec la syllabation et la prosodie de la langue française. Nous notons donc des doublets qui doivent être interprétés différemment par l'expression d'un contexte qui rende évidente leur différence de sens dans l'exercice suivant.

#### Exercice 5

*De très légères différences peuvent parfois vous aider à distinguer entre les suites suivantes à l'oral et à l'écrit.*

*- Essayez de repérer à l'oral, puis à l'écrit.*

*- Fournissez 2 contextes différents pour rendre évidente leur utilisation.*

1. Un pou<sup>t</sup>boire / pour boire
2. Sa petit<sup>e</sup>-fille / la petite fille
3. Le po<sup>t</sup> de vi<sup>n</sup> / un po<sup>t</sup>-d<sup>e</sup>-vi<sup>n</sup>
4. Du poivre e<sup>t</sup> du sel / poivr<sup>e</sup> et sel
5. À venir / av<sup>e</sup>nir

<sup>147</sup> Les contextes forcément différents d'utilisation de chacune des expressions voudraient être une première approche de la notion de démarcation accentuelle. En espagnol aucune différence intonative ne pourrait marquer les différences entre le sens littéral et le sens figuré de :  
... y tuvo que pagar los platos rotos [il a dû payer les assiettes/pots cassés].

6. Sur le cam<sup>p</sup> / su(r)-l<sup>c</sup>-cham<sup>p</sup> !
7. Le po<sup>t</sup> cassé / l<sup>es</sup> po<sup>ts</sup> cassé<sup>s</sup>
8. En noi<sup>r</sup>/r/e<sup>t</sup> blan<sup>c</sup> / en noir et en blan<sup>c</sup>
9. E<sup>n</sup> jeu / le<sup>s</sup>/z/enjeu<sup>x</sup>
10. Un v<sup>a</sup>-e<sup>t</sup>-vien<sup>t</sup> / il va e<sup>t</sup> vien<sup>t</sup>...
11. Aprè<sup>s</sup> midi / un/n/après-midi
12. Le vinaigre / le vi<sup>n</sup>/n/aigre
13. Un pens<sup>o</sup>-bête / Allez, pense !
14. Il est venu avan<sup>t</sup> hier / avant-/t/hier
15. Un pie<sup>d</sup>-/t/à-terre / il a mis le pie<sup>d</sup> à terre
16. Un pot-/t/au-feu / mets le pot au feu
17. À voi<sup>x</sup> haute / de<sup>s</sup> voi<sup>x</sup> / ?/ haute<sup>s</sup>
18. Il peu<sup>t</sup> être arrivé / peu<sup>t</sup>-/t/être
19. Trop de choses à faire / de<sup>s</sup>/z/ affaire<sup>s</sup>
20. Le<sup>s</sup>/z/ atou<sup>ts</sup> / il le<sup>s</sup>/z/a tous

### 3.1.4.3 Les modalités du discours, le point de vue de l'oral.

Les modalités du discours (Dubois, 1976)<sup>148</sup> ne s'expriment pas toujours de la même façon quand la référence au contexte situationnel est claire dans l'acte communicatif et peuvent supposer des variations syntaxiques. Cette évidence nous permet de distinguer les empanns intonatifs de l'articulation accentuelle et rythmique du texte oral. Différents besoins d'expression impliquent des actualisations différentes des contextes de liaison ; il s'agit non seulement de productions différentes de liaison entre locuteurs mais aussi dans des situations différentes chez un même locuteur. On parlera de variation diaphasique, diachronique, diaphrastique, diatopique... mais aussi de besoins expressifs majeurs (emphasis, accent distinctif, expression de l'humour...) La sensibilisation des apprenants est importante pour faciliter la fluidité à l'oral, en leur faisant comprendre que les

<sup>148</sup> [Déclarative, exclamative, assertive, assertive négative] sont reprises par l'analyse prosodique de l'énoncé comme des macro-segments intonatifs, par exemple par Martin (2009, p. 145) : contour neutralisé plat, associé à un postfixe, déclaratif final, interrogatif final, montant ample, descendant ample. Il est évident que l'apprenant ne pourra pas reproduire ces effets intonatifs sans le contrôle de la syllabation qui implique aussi des contraintes accentuelles dans l'énoncé. On essaiera alors de mettre en valeurs dès les premiers niveaux ces valeurs accentuelles dont une manifestation est l'absence de coda rythmique. C'est à quoi visent les exercices que nous présentons.

contextes de liaison *sont* des créateurs de syntaxe, ce qui implique la reconnaissance des enchaînements interdits.

### Exercice 6 <sup>149</sup>

Observez ces groupes de locutions : les mots se prononcent en un seul groupe par l'articulation d'une consonne et l'intonation peut être différente.

- Quelles consonnes entendez-vous ? Écoutez la première option et répétez.

- Écoutez la deuxième production, répétez et orthographiez les productions différentes en écrivant un point d'interrogation dans les positions où une consonne a disparu.

1. Quan<sup>d</sup>/t/Odette es<sup>t</sup>/t/ entrée = (début de phrase)
2. Mai<sup>s</sup>/z/il ne m<sup>e</sup>'a rien dit = (constat)
3. C'es<sup>t</sup>/t/ ainsi qu'elle insiste toujours<sup>150</sup> = (de cette manière)
4. Plu<sup>s</sup>/z/elle travaille, plu<sup>s</sup>/z/elle s'implique = (Constat)
5. De temp<sup>s</sup>/z/en temps j<sup>e</sup>'oublie = (Constat)
6. De manière qu'on/n/ arrive toujours<sup>s</sup> à l'heure = (Constat)
7. C'est vraimen<sup>t</sup>/t/horrible = (Dégoût)
8. Pa<sup>s</sup>/z/ encore = (constat, enjouement)
9. C'es<sup>t</sup>/t/un trava<sup>i</sup>/j/énorme = (constat, empathie)
10. U<sup>n</sup>/n/élève sur deux a passé l'examen = satisfaction

Deuxième version [correction] :

1. -----Quan<sup>d</sup> ? Odette ? e<sup>st</sup>/t/elle rentrée ... [Interrogation]
2. -----Mais ? il ne m'a rien di<sup>t</sup> = reproche.
3. C'est ? ainsi qu'elle insiste toujour<sup>s</sup> = conséquence.

<sup>149</sup> Cet exercice est toujours à vérifier par un francophone et rend compte d'aspects intonatifs liés à la segmentation très difficile à encoder par le non francophone. Les variantes qu'il propose sont pourtant essentiels à l'explication de ce qu'est le mot phonologique français (c'est-à-dire, la structure minimale prosodique (le mot phonologique informé par le contexte).

<sup>150</sup> Dans le sens de par exemple : **ainsi, insiste-t-elle toujours**, dans l'incise, ou de : **ne voilà-t-il pas qu'il arrive** cas de vraies liaisons épenthétiques.

4. Plu <sup>?</sup> elle travaille, plu <sup>?</sup> elle s'implique = surprise.
5. De manière qu'on <sup>?</sup> arrive toujours à l'heure = désir, conseil, prière
6. -----C'est vraiment <sup>?</sup> horrible = empathie, solidarité
7. Pas <sup>?</sup> encore venu ! = colère = étonnement.
8. ----- C'est <sup>?</sup> un travail <sup>?</sup> énorme = appréciation
9. Un <sup>n</sup> élève sur deux a passé l'examen = information, surprise

### 3.1.5 Le verbe, le sujet et les satellites <sup>151</sup>

Le traitement accentuel de la morphologie du verbe portugais (Laks, 1997b) inspire<sup>152</sup> les exercices sur le verbe où les clitiques n'altèrent pas la formation du groupe syntaxico-accentuel, que ce soit par morphologie à concaténation (verbe espagnol ou portugais) ou par groupements au niveau syntaxiques autour d'un noyau accentuel. Cette analyse s'adapte aussi très exactement à la morphologie du verbe espagnol et au soudage des clitiques comme éléments extra-métriques qui l'accompagnent. Un grand nombre de CL peuvent être expliqués par cette différence qui construit l'énoncé français sur un mécanisme double inconnu à l'apprenant objet de notre étude. Notre objectif didactique est de mettre en évidence le caractère démarcatif du système intono/accentuel du français qui est absent dans les corpus analysés. Le syntagme verbal, comme l'indiquent les productions de codas erratiques qu'on a remarquées dans le corpus, est un lieu d'interférence prosodique entre le système à morphologie concaténative de l'espagnol et le système à accent démarcatif du groupe intonatif français.

La valeur cohésive de la liaison doit être rendue évidente aussi au niveau du syntagme verbal. Nous prétendons renforcer l'effet accentuel démarcatif par l'entraînement à l'oral tant en lecture qu'en conversation. Nous partons donc des structures intonatives que l'on peut considérer acquises :

<sup>151</sup> L'exercice suivant est un bon entraînement à l'accentuation démarcative. Nous y avons ajouté les positions d'enchaînement pour accentuer le caractère morpho-phonologique des groupements

<sup>152</sup> On peut unifier la morphologie des noms, des adjectifs et des verbes en la formalisant à l'aide d'une même formule canonique. Un mot phonologique serait présenté à l'apprenant comme un radical ou thème, qui correspond à une entrée lexicale, suivi d'un marqueur de classe (le plus souvent de genre) et, dans le cas des noms, d'un marqueur de nombre. Dans le cas des verbes cette dernière place est occupée par un marqueur de personne-nombre. De plus des clitiques peuvent intervenir, de façon relativement libre, et prendre la place à droite ou à gauche du radical des verbes.

13. on_est	AM-MR-JLC-MLR-CH-LP-LF-MM-PM-RL-RP-TC / 12	85,71
14. nous_avons	AM-MR-JLC-LS-MLR-CH-LP-LF-MM-PM-RL-RP / 12	85,71

et cherchons à produire le même effet dans les liaisons à catégoriser<sup>153</sup> :

6. tout_est	AM*-MR-LS-MLR-CH-LP-LF-MM-PM*-RL-RP / 11	78,57
7. on_en (a vu)	AM-MR-MLR-CH-LF-MM-RL- / 7	50,00

Une des plus grandes difficulté en FLE est la production des syntagmes qui comportent des pronoms : les apprenants, n'ayant pas acquis l'accent démarcatif et/ou à enchaîner les syllabes structurent mal les monosyllabes dans le groupe énonciatif. L'exercice 7 est conçu pour les aider dans cette tâche.

#### Exercice 7

*Observez ces suites de pronoms : ils se prononcent en un seul groupe avec le verbe par l'articulation d'une consonne.*

*- Quelles consonnes entendez-vous ? Écoutez et répétez :*

1. O<sup>n</sup>/n/a commencé
2. I<sup>l</sup>/l/e<sup>st</sup> descendu en couran<sup>t</sup>
3. Apporte<sup>s</sup>-/z/en
4. Il<sup>s</sup>/z/apprenne<sup>nt</sup> vite
5. Elle<sup>s</sup>/z/étudi<sup>ent</sup> beaucoup<sup>p</sup>
6. Nou<sup>s</sup>/z/écouton<sup>s</sup> le disque

<sup>153</sup> Les extraits correspondent aux tableaux du chapitre II (Figure 2.3) et (Figure 1.20).

7. Va/t/il partir demain ?<sup>154</sup>
8. Va-/z/ y vite
9. Pren<sup>d</sup>/t/il du café ?
10. Il <sup>/l/</sup> e<sup>st</sup> / ?/ arrivé tout seul ?
11. Mon frère, lui, il e<sup>st</sup>/t/en vacance<sup>s</sup>
12. O<sup>n</sup>/n/a pri<sup>s</sup> le bus ce matin
13. Ils leu<sup>/r/</sup> e<sup>/n/</sup> n/on<sup>t</sup> ? acheté trois
14. El<sup>le</sup> /l/est montée en couran<sup>t</sup>
15. Leur<sup>s</sup>/z/ ami<sup>s</sup> s'étaie<sup>nt</sup> /?/ t/ inscri<sup>ts</sup> le<sup>s</sup> premie<sup>rs</sup><sup>155</sup>
16. Il<sup>s</sup>/z/on<sup>t</sup>/t/eu beaucoup de chance !

### 3.1.6 Le nombre : formalisation sur coda rythmique (G↔ D)<sup>156</sup>.

Pour renforcer l'effet de dépendance syntagmatique du verbe par rapport au nombre/personne nous proposons de présenter à l'apprenant la morphologie du français comme ayant un caractère régressif. En français, « l'accent » démarcatif frappe la fin du mot phonologique et se double d'un accent secondaire à position libre selon des exigences intonatives déterminées par la macro-syntaxe. Ce système est radicalement différent du système espagnol qui garde sa fonction lexicale et répond à la notion d'accentuation comme lien à la morphologie (Garde, 1965). Le caractère lexical de la morphologie espagnole semble laisser une trace dans l'interlangue de l'apprenant, un reste de sensibilité à l'accent de quantité, perdu dans l'évolution de la langue. On a pu constater dans les lectures ce besoin de marquage morphologique par production de codas rythmiques (consonnes finales morphologiques) tant dans les personnes verbales du pluriel que sur les déterminants, les nominaux et les adjectifs. Cela pourrait indiquer un encodage fonctionnel de ces flexions dans le gabarit du mot phonologique de l'interlangue, une sorte de position

<sup>154</sup> L'apprenant doit reconnaître dans le cas de la liaison épenthétique les groupements accentuels qui actualisent la syntaxe.

<sup>155</sup> La variation dans certains contextes (s'étaient inscrits) est un renforcement de la fonction l'exercice.

<sup>156</sup> La liaison est en réalité un phénomène d'enchaînement sur la coda du mot 1 (gauche), « une liaison sans enchaînement » si cette figure pouvait définir un phénomène erratique de corpus. Nous exprimons cela par la double direction de la flèche, car l'impression produite reste à vérifier par des analyses plus fines.



métrique qu'il faudrait interpréter pour reproduire l'image acoustique du code oral. Nous reproduisons les données présentées et commentées dans le premier chapitre (tableau 1.5) :

- étais/n/t : 28,57%
- risque/n/t : 21,48%
- tournaie/n/t : 14,28%
- indiquerai/n/t : 21,48%
- prépare/n/t : 14,28%
- seraie/n/t : 21,48%

Cela est aussi constaté en conversation :

- article/s/
- quelques/s/
- de/s/ visites
- de/s/ communes
- jaloux/z/ (pluriel)

Nous concevons l'exercice suivant pour expliquer comment le fait d'accorder à la liaison un caractère morpho-phonologique est utile pour l'acquisition de la syntaxe et donc de la prosodie. Cette proposition nous semble cruciale : en didactique des langues étrangères il faut renforcer la notion d'accent comme « lien à la morphologie<sup>157</sup> », car les lexèmes sont souvent transparents et permettent de comprendre sans avoir fait l'effort d'encoder une nouvelle syllabation ; plus les langues sont rapprochées, plus les interférences se produisent. Il faut apprendre à reconstruire la syntaxe pour pouvoir verbaliser. Autrement, la compétence d'expression au niveau avancé reste déficiente comme on peut le constater dans le fait de l'énorme décalage entre les résultats en production et en réception année après année.

Les exercices suivants visent l'objectif pédagogique d'éviter les interférences au niveau de l'expression dans des syntagmes simples. Comme dans les autres exercices les exponentiels indiquent que les consonnes s'affaiblissent voire disparaissent dans certains

---

<sup>157</sup> Garde (1968).

contextes, mais elles sont présentes dans la structure dérivationnelle de la langue et doivent le rester dans la représentation du gabarit de la syllabe que l'apprenant se fait <sup>158</sup>.

### Exercice 8

Observez l'interaction entre les mots suivants : la consonne du pluriel est différente et pas toujours marquée.

- Quelles consonnes entendez-vous ? Écoutez et répétez :

1. I<sup>l</sup>/par<sup>t</sup> - Il<sup>s</sup> par/t/<sup>ent</sup>
2. I<sup>l</sup>/l/ arrive - Il<sup>s</sup>/z/arriv<sup>ent</sup>
3. I<sup>l</sup> parle - Il<sup>s</sup> parl<sup>ent</sup>
4. U<sup>n</sup>/n/ami - De<sup>s</sup>/z/ami<sup>s</sup>
5. U<sup>n</sup> ge<sup>n</sup>darme - De<sup>s</sup> ge<sup>n</sup>darme<sup>s</sup>
6. I<sup>l</sup>/l/ avai<sup>t</sup> - Il<sup>s</sup> /z/avai<sup>ent</sup>
7. Ce<sup>t</sup>/t/élève - Ce<sup>s</sup>/z/élève<sup>s</sup>
8. U<sup>n</sup>/n/ami - D'autre<sup>s</sup>/z/ami<sup>s</sup>
9. U<sup>n</sup>/n/œi<sup>l</sup> - De<sup>s</sup>/z/ieu<sup>x</sup>
10. U<sup>n</sup> mo<sup>n</sup>sieu<sup>r</sup> - De<sup>s</sup> me<sup>s</sup>sieu<sup>rs</sup>
1. C<sup>em</sup>/m/anuscri<sup>t</sup> - Ce<sup>s</sup>manuscri<sup>ts</sup>
2. Mo<sup>n</sup>/n/ami(e) - Me<sup>s</sup>/z/ami<sup>s</sup>
3. Le huit - Le<sup>/s/</sup>huit<sup>/s/</sup>
4. U<sup>n</sup> bo<sup>/n/</sup>n/homme - Des bo<sup>n</sup>/n/homme<sup>s</sup>
5. L<sup>/a/</sup>ami(e) - Le<sup>s</sup>/z/ami<sup>s</sup>

<sup>158</sup> Ces exercices nous permettent de passer à la catégorie grammaticale du nombre selon des principes phonologiques. Or, comme dit Martin (1979) :

“La fonction démarcative attribuée à l'accent tonique permet de définir l'unité accentuelle comme la plus petite unité syntagmatique susceptible de recevoir un accent. (...) L'énoncé peut être analysé selon quatre “lignes” (...) divisibles jusqu'à l'obtention d'unités minimales, de nature sémantique, (...) syntaxiques (...), syllabiques (...) ou prosodiques, qui ne se correspondent pas nécessairement. À chaque niveau, ces divisions font apparaître entre les unités dégagées des rapports syntagmatiques binaires, qui peuvent être classés selon un critère de dépendance en quatre catégories, combinaison, sélection à droite, sélection à gauche et solidarité.”

Dans une grammaire on décrit, dans notre perspective, les rapports de dépendance qui s'explicitent dans des critères de segmentation définis par la syllabation d'une langue x. Les productions déviantes s'expliquent par la non reconnaissance des critères de segmentation (par évidence dans les corpus).

### 3.1.7 Des chiffres et des lettres : les imprévus et leur décryptage.

Tout professeur de français en situation exo-langue se heurte à la fossilisation des erreurs dans la prononciation des mots phonologiques marquant le nombre. Les quelques suites suivantes recouvrent les difficultés les plus frappantes que l'on peut retrouver « au vol » dans les cours ou en conversation. Nous pensons que ces fossilisations bloquent les représentations du gabarit syllabique de l'interlangue des apprenants dans des formulations aussi basiques, comme par exemple, les opérations arithmétiques les plus simples (additions, soustractions...). Dans notre corpus de lecture, certaines productions déviantes ont mérité spécialement notre attention car elles étaient inattendues. C'est le cas de ces productions de voyelles non pleines :

**Figure 3.4**<sup>159</sup>

**TABLEAU DÉSACCENTUATION DE VOYELLES**

	TYPES	ə	LOCUTEUR S	CONTEXTES
1	lə seuls titres	2	AM-LP	Dét. Pluriel
2	lə /z/ opposants	2	LP-TC	Dét. Pluriel
3	də vérifications	1	LP	Dét. Pluriel
4	də /z/activistes	1	LP	Dét. Pluriel
8	indiquerə (nt)	2	LP-LS	Morphologie Verb
9	autour də mêmes	1	TC	Dét. Pluriel
13	də gens du	1	LF	Dét. Pluriel
Total		19	11	

Ces occurrences sembleraient indiquer que le déterminant pluriel est difficile à assimiler sans coda rythmique. Peut-être par sur-apprentissage<sup>160</sup> quand les élèves réussissent à éliminer la coda, et spécialement dans le cas des déterminants, il se produit un effet de sur-accentuation qui transforme la voyelle. Ces cas d'hypercorrection **dans l'intra-langue**

<sup>159</sup> Extrait du tableau 1.9a

<sup>160</sup> Les informateurs produiraient plutôt : /ɛzo'pozã/ que /lezopo'zã/, avec un déplacement accentuel sur la pénultième d'après l'accentuation non marquée du système de leur interlangue.

pourraient être signe que le mot phonologique commence à faire partie du gabarit syllabique présent dans l'interlangue. Nous justifions cette hypothèse par l'assimilation constatée de la liaison au pluriel, ce qui, comme nous l'avons dit, implique la prise de conscience de la constitution du mot minimal français :

- les opposants (100% de réalisations)<sup>161</sup>
- les élections (85,71% de réalisations)
- quelques activistes (92,85% de réalisations)

Le constat de la production de CL sur une voyelle neutre et non sur /e/ que l'on a vue dans « les opposants » invite à concevoir la possibilité que l'apprentissage de nouveaux segments se produit de façon fortuite par l'ajustement de certains éléments à des positions accentuelles. Les trois informateurs des plus performants qui ont prononcé cette suite déviante /**lezopo'zā**/ comme /**ləzopo'zā**/ connaissent l'accent démarcatif comme le prouvent les corpus de conversation. Ils ont identifié le phénomène de liaison par sa valeur fonctionnelle morpho-phonologique, ce qui a entraîné un réajustement phonétique sur une base prosodique encore non établie. La production d'un schwa au lieu de la voyelle pleine reste un problème phono-tactique d'ajustement de la sonorité vocalique. Disons que le rapport est juste sur une nuance trop contrastée.

Les exercices qui suivent entraînent à la construction morphologique du nombre dans le système numéral prosodique français, assez déroutant pour l'étranger.

### **Exercice 9**

*Observez les suites suivantes : la consonne du pluriel est différente et pas toujours présente.*

- *Quelles consonnes entendez-vous ? Écoutez et répétez.*
- *En quoi ces constructions sont-elles surprenantes ? Quel type de voyelle est-il modifié devant une consonne ou une position /ʔ/ ?*

1. Di<sup>x</sup>/z/ élève<sup>s</sup> so<sup>nt</sup>/ʔ/arrivé<sup>s</sup> - Les di<sup>x</sup>/s/so<sup>nt</sup>/t/arrivé<sup>s</sup>

---

<sup>161</sup> Comme nous avons dit la CL se produit après une rime schwa et non sur /e/

2. Aprè<sup>s</sup>/ z /u<sup>n</sup> jour - Aprè<sup>s</sup>/ʔ /u<sup>n</sup>/n/ ou deux jour<sup>s</sup>
3. Beauco<sup>p</sup> /d<sup>e</sup>/livre<sup>s</sup> - Beauco<sup>p</sup> /d/ami<sup>s</sup>
4. Ils so<sup>nt</sup>/ʔ /hui<sup>t</sup>/t/ ou o<sup>n</sup>ze - C'e<sup>st</sup>/t/ u<sup>n</sup> hui<sup>t</sup>/t/ou u<sup>n</sup>/ʔ /o<sup>n</sup>ze ?
5. Si<sup>x</sup>/z/a<sup>ns</sup> de travau<sup>x</sup> - Si<sup>x</sup> jour<sup>s</sup> de co<sup>n</sup>gé<sup>s</sup>
6. Le/ʔ/u<sup>n</sup> et le/ʔ/huit - Le<sup>s</sup>/z/u<sup>ns</sup> /ʔ/et le<sup>s</sup>/z/autre<sup>s</sup>
7. Peu d<sup>e</sup>/d/ cha<sup>n</sup>ce<sup>s</sup> - No<sup>m</sup>breuse<sup>s</sup>/z/expectatio<sup>ns</sup>
8. Les se<sup>pt</sup> /t/ ami<sup>s</sup> - Le se<sup>pt</sup> septe<sup>m</sup>bre
9. De quatr<sup>e</sup> en quat<sup>re</sup> - Quat<sup>re</sup>/ʔ/jour<sup>s</sup>e<sup>n</sup>core !
10. Vi<sup>n</sup>g<sup>t</sup>-quatr<sup>e</sup> heure<sup>s</sup> - Vi<sup>n</sup>g<sup>t</sup>/t/e<sup>t</sup>/ʔ/u<sup>n</sup>
11. Quatr<sup>e</sup>-vi<sup>ngt</sup>/ ?/o<sup>n</sup>ze - Quatr<sup>e</sup>-vi<sup>ngt</sup>/ ʔ/douze
12. Ce<sup>nt</sup>/ ʔ/ u<sup>n</sup> - Ce<sup>nt</sup> di<sup>x</sup>/s/ - Ce<sup>nt</sup> di<sup>x</sup>/z/arbre<sup>s</sup>
13. La politi<sup>que</sup>/k/étra<sup>n</sup>gère - Les politique<sup>s</sup>/ ʔ/i<sup>n</sup>ternationale<sup>s</sup>
14. Des pay<sup>s</sup>/z/étra<sup>n</sup>ge<sup>rs</sup> - Un pays /ʔ/ étra<sup>n</sup>ger
15. D'énorme<sup>s</sup> /z/ a<sup>m</sup>bitio<sup>ns</sup> - De<sup>s</sup>/z/ a<sup>m</sup>bitio<sup>ns</sup> démesurée<sup>s</sup>

### 3.1.8 Consonnes ? Mais quelles consonnes ?

Un « r » non syllabique représente le gabarit pluriel de troisième personne (possessif et pronom indirect pluriels). Il convient de présenter cette consonne morphologique parmi les autres (n-z-t-ʔ) comme un renforcement d'enchaînement morphologique. Il est aussi nécessaire de ne pas perdre de vue l'objectif général de tous ces exercices qui n'est autre que de présenter des descriptions et des explications des productions déviantes d'après un paradigme différent de celui de la grammaire. Trop souvent on apprend et compare des grammaires de langue au lieu de s'exercer à la verbalisation. Dans ce dernier exercice nous présentons les consonnes de liaison et plusieurs contextes<sup>162</sup> d'enchaînement qui peuvent se présenter à l'apprenant comme des cas de soudures nécessaires au marquage fonctionnel de la langue même dans le but d'un travail ciblé sur l'oral. Car, « la liaison obligatoire n'existe pas. Elle ne correspond pas à un phénomène de l'oral, mais à un soudage morpho-lexical produit par l'usage » (Laks, 2005b).

<sup>162</sup> Laks, B. (2009) : Les seules consonnes passibles de lier sont : s-z-x-t-s-n-r-p-g.

### Exercice 10

Observez les variantes suivantes. Exercez-vous à la production de différents types de consonnes pour enchaîner les mots correctement. Écoutez et répétez :

1. Le<sup>s</sup> problème<sup>s</sup> son<sup>t</sup>/ʔ/ à venir - So<sup>n</sup>/n/avenir
2. Il<sup>s</sup> sont<sup>t</sup>/ʔ/ à l'heure - Il<sup>s</sup> son<sup>t</sup>/t/à l'heure
3. Il<sup>s</sup> leu<sup>r</sup>/r/ a dit de venir - Leur<sup>s</sup>/z/ami<sup>s</sup> sont arrivé<sup>s</sup>
4. Il vient<sup>t</sup>/ʔ/ après moi - Il vien<sup>t</sup>/t/après
5. Il vien<sup>t</sup>/t/<sup>163</sup> aussi - Il<sup>s</sup> viennen<sup>t</sup>/ʔ/ aussi
6. J'ai beaucou<sup>p</sup>/p/appri<sup>s</sup> avec lui - Nou<sup>s</sup> nou<sup>s</sup> somme<sup>s</sup> beaucou<sup>p</sup>/ʔ/ amusé<sup>s</sup>
7. Commen<sup>t</sup>/ʔ/ alle<sup>z</sup>-vou<sup>s</sup> Madame? - Commen<sup>t</sup>/t/alle<sup>z</sup>-vou<sup>s</sup> ?
8. Mo<sup>n</sup>/n/appartemen<sup>t</sup> me plaî<sup>t</sup> - Mo<sup>n</sup>/n/ assiette est servie
9. Il<sup>s</sup> vont<sup>t</sup>/ʔ/ apporte<sup>r</sup> quelque chose - Il<sup>s</sup> vont<sup>t</sup>/t/en<sup>n</sup>/n/ apporte<sup>r</sup> troi<sup>s</sup>
10. C'est notre argent<sup>t</sup>/ʔ/à nous - C'e<sup>st</sup> de l'argen<sup>t</sup>/t/ à lui
11. Un spectacle amusan<sup>t</sup>/ʔ/et pa<sup>s</sup> cher - C'est ennuyan<sup>t</sup>/ʔ/et décevan<sup>t</sup>
12. C'e<sup>st</sup> tro<sup>p</sup>/p/ abuse<sup>r</sup> de votre confiance ! - Il est tro<sup>p</sup>/ʔ/habitué à sa voiture
13. Quan<sup>d</sup>/t/ Odette arriva - Il m'a demandé quan<sup>d</sup>/ʔ/ et pourquoi il e<sup>st</sup> parti
14. C'e<sup>st</sup> un cou<sup>p</sup>/ʔ/ inespéré - Ce<sup>s</sup>/z/accou<sup>ps</sup> son<sup>t</sup>/t/excessif<sup>s</sup>
15. Leu<sup>r</sup>/r/argen<sup>t</sup>/ʔ/ est disponible - Leur<sup>s</sup>/z/exercice<sup>s</sup> son<sup>t</sup> passable<sup>s</sup>
16. Tou<sup>s</sup>/z/ on<sup>t</sup> demandé leur justificatif - Je travaille tou<sup>s</sup> le<sup>s</sup> jour<sup>s</sup>, cette semaine
17. Tou<sup>s</sup> son<sup>t</sup> venu<sup>s</sup> - Tou<sup>s</sup>/s/ aiment le chocolat
18. Ce dernie<sup>r</sup>/ʔ/exercice - Il a reçu un dernie<sup>r</sup>/r/aperçu
19. Ell<sup>e</sup>/l/étai<sup>t</sup> tou<sup>t</sup>/t/étonnée - Tou<sup>t</sup>/t/étai<sup>t</sup> blan<sup>c</sup>
20. Un san<sup>g</sup>/k/impur - Le neu<sup>f</sup>/v/avril ⇒ Un san<sup>g</sup>/ʔ/impur – Le neu<sup>f</sup>/ʔ/avril

### 3.1.9. La construction du texte oral dans le discours du locuteur étranger.

Nous avons adapté les symboles utilisés dans la notation des corpus pour pouvoir traiter les phénomènes de liaison dans une perspective large particulière à la segmentation. Cela nous

---

<sup>163</sup> Marque de morphologie verbale : les apprenants ont tendance à marquer le “n” morphologique dans les verbes en “enir” par le marquage accentuel de la consonne en coda, pas en attaque. Cet enchaînement se produit aussi chez les locuteurs francophones bien que sur des représentations de gabarits différentes.

permet de considérer la liaison d'un point de vue différent : le traitement des contextes où elle se produit. Partir de la structure connue et créer du nouveau, telle est la procédure de construction phonologique que nous proposons pour transformer le geste articulatoire de l'apprenant. C'est un premier pas, par exemple, pour la formation de dérivés sur des structures lexicales connues de l'apprenant. Cette procédure consiste à rendre les constructions de plus en plus complexes, ce qui semble se produire dans l'acquisition de la langue maternelle. Deux structures nous semblent fondamentales pour arriver à cela : la syllabe et le mot phonologique qui supportent les bases sur lesquelles s'articule la syntaxe de l'énoncé.

Comme on le voit dans les exemples 1 à 8 le verbe produit des dérivations par morphologie régressive (tendance accentuelle à la syllabation ouverte). Présenter ce constat semble efficace pour éviter les transferts avec le système morpho-phonologique espagnol.

De quoi se compose l'alternance syllabique dans les différentes langues ? C'est une quête qu'en tant que didacticien nous tentons de décrire avec les arguments du phonologue. Voyons encore un autre exercice qui ne concerne pas la liaison mais nous semble éclairant dans cette recherche de la complexité syntaxique partant des composantes syllabiques interprétées dans les mots prosodiques.

#### Exercice complémentaire<sup>164</sup>

*Observez les variantes suivantes : exercez-vous à jouer sur les consonnes dans les contextes définis par les énoncés.*

*- Écoutez et répétez :*

1. Elle a di<sup>t</sup> qu'il par<sup>t</sup> - Elle veu<sup>t</sup> qu'il par<sup>t</sup>/t/ e

---

<sup>164</sup> Ce dernier exercice montre que les catégories syntaxico/grammaticales à travailler répondent souvent plus à des études syllabiques (ajouts de codas morpho-phonologiques, dérivation sur base syllabique). La procédure d'élaboration des exercices doit suivre, comme on a vu, les analyses de corpus. Mais on peut aussi prévoir des corpus non médiatisés en assouplissant la méthodologie : enregistrements faisant intervenir le geste vocal et l'image pour faire venir le mot phonologique en situation de communication spontanée (saisie au vol, inter/auto-correction, consultation de base de données internes ou externes...). Tout cela invite au travail mutualisé. L'exercice vise donc la construction au niveau de la macro-syntaxe et considère les variations intra-textuelles. Le travail sur les structures complexes doit venir après la maîtrise du mot prosodique dans le syntagme, faute de quoi la construction langagière ne peut tenir.

2. Il sai<sup>t</sup> que son frère fini<sup>t</sup> sa journée à 3 h - Il n'e<sup>st</sup> pas sûr que son frère fini<sup>s</sup>/s/e à 3 h.
3. Elle vien<sup>t</sup>, je l'espère ! - Je ne croi<sup>s</sup> pas qu'elle vie<sup>n</sup>/n/e
4. Je pense qu'il condui<sup>t</sup> bien - Je veux qu'il condui<sup>t</sup>/z/e prudemment
5. Je croi<sup>s</sup> qu'il dor<sup>t</sup> encore - Je ne peu<sup>x</sup> pa<sup>s</sup> concevoir qu'il dor<sup>t</sup>/m/e encore !
6. Il connaî<sup>t</sup> son frère - Ils connaî<sup>s</sup>/s/e<sup>nt</sup> leur frère - Il<sup>s</sup> on<sup>t</sup> des connaî<sup>s</sup>/s/ance<sup>s</sup>
7. Blanchi<sup>r</sup>/r/-Blanchi<sup>r</sup>/ment - Elles blanchi<sup>r</sup>/s/sent - blanchi<sup>r</sup>/s/sement
8. Il parle<sup>r</sup> - parle/men<sup>t</sup> -parlemen<sup>t</sup>/t/aire - le<sup>s</sup> parle<sup>rs</sup> régionau<sup>x</sup>
9. Événemen<sup>t</sup> - événement<sup>t</sup>/s/iel
10. Élémén<sup>t</sup> - élémén<sup>t</sup>/t/aire
11. Sympa<sup>t</sup>/ t/ique - sympa<sup>h</sup>
12. Pa<sup>t</sup>/s/ien<sup>t</sup> - Pa<sup>t</sup>/s/ien<sup>t</sup>/s/e

On peut voir que par une pratique quotidienne on peut montrer à l'apprenant que les consonnes finales sont flottantes et qu'elles laissent une trace dans la dérivation et/ou dans la constitution de l'énoncé. Cette trace présente des conflits à la structure syllabique qui se recompose dans chaque acte de parole. Tout l'objectif de ces exercices est là. Nous partons maintenant à la recherche de rapports de l'énoncé dans le groupe de sens.

### **3.2 : En quête de la segmentation cohésive dans les productions orales : une approche accentuelle.**

Ces quelques exercices prétendent être un exemple pour travailler sur les occurrences déviantes en sensibilisant à la prosodie du français. Peuvent-ils suffire à la présentation de la syntaxe ?

L'analyse des constructions déviantes nous a permis non seulement de repérer les décalages qui se produisent et de construire sur cette base des modèles correctifs. Cela devrait aider à l'encodage de la syllabation alternative et donc améliorer les compétences d'expression orale.

Ce que cette première analyse du corpus nous montre, c'est que la segmentation du français oral est difficile à assimiler si l'on part seulement du texte écrit, figé. Le code



d'écriture mal adapté à l'oralité interfère et confirme les représentations syllabiques que les apprenants se font de la langue et qui doivent être remodelées en apprentissage. Or la remodelisation dépend de l'effort de verbalisation que l'apprenant fait, car c'est dans cet effort que les représentations déviantes se manifestent.

Notre objectif dans la deuxième partie de notre recherche (analyse du corpus en conversation) se base donc sur le besoin de consolidation d'une nouvelle approche méthodologique : l'étude du comportement des syllabes par rapport à un système prosodique de référence une fois que le modèle de syllabation aura été défini. Les codas flottantes devront faire partie de ce système. Or, pour qu'une coda soit flottante, il faut qu'une rime soit doublement codifiée. L'alternance coda flottante, rime dédoublée caractérisera donc la dynamique du système syllabique.

Nous allons désormais chercher dans l'absence de référence à un système prosodique construit, les difficultés que posent des représentations phonologiques incomplètes ou déviantes par non reconnaissance des deux actants posés ci-dessus. Nous partirons donc à nouveau de l'intra-langue car elle opère en autonomie comme le démontre la variété des occurrences segmentales qui la constituent et que l'on doit supposer opératives dans l'interlangue des apprenants.

Quels nouveaux enjeux présente l'analyse des conversations ? Le premier et le plus important c'est celui de les comparer directement à un modèle arrêté de langue puisque c'est par définition de la langue en construction. Quels sont alors les processus accentuels qui commandent la transmission d'information, qui est souvent un fait malgré des décalages perçus au niveau de la syllabe telle que la décrit la grammaire du français ?

Nous chercherons à décrire le système en construction en cherchant la procédure « cognitive précise des processus accentuels, de leur fonction délimitative et de leur rôle dans la perception des jonctures » (Laks, 1997b, pp. 168-169), en l'appliquant dans notre cas à une langue en construction.

Nous cherchons, (Laks, 1997a), « l'organisation d'une forme ou d'un contour spécifique et récurrent (...) pour aborder l'explication des phénomènes accentuels (...) » qui nous permettront de décrire en quoi les énoncés construits à l'essai sont efficaces pour la communication, malgré la déviance par rapport à un modèle que l'on tente de rapprocher.

Cette approche serait un objectif bien ambitieux pour le FLE qui remplacerait les pratiques d'un apprentissage basé sur la grammaire par des principes syntaxiques de type accentuel, inhérents et essentiels à la construction du discours. Cette pratique aiderait

à réduire la complexité linguistique de surface à des processus cognitifs simples, renversant par là la perspective cognitiviste classique qui consiste au contraire à forcer le fonctionnement mental pour le couler dans l'épure d'une conception grammaticale du langage de la pensée (Laks, 1997a).

L'expérience comme apprenants de langues en milieu institutionnel, loin du tangage nécessaire dans l'immersion linguistique en pays francophone, nous fait envier les aptitudes du nouvel arrivant qui, en quelques mois, s'approprie des notions nécessaires à la communication efficace sans autre recours que sa propre compétence phonologique en tant qu'auditeur/locuteur en situation de communication réelle. Nous voulons faire de la syllabe orale une partie intégrante des pratiques de classe, même au niveau de la présentation didactique de la syntaxe de l'énoncé.

### **3.3 Conclusion : le rapport à la macro-syntaxe informationnelle.**

Nous avons voulu expliquer dans ce chapitre comment des phénomènes phonologiques peuvent être présentés comme des faits de syntaxe de l'énoncé. La syntaxe se construit dans l'acte de parole et n'est donc pas directement accessible au locuteur. Des informateurs bien formés en grammaire produisent des textes oraux qui mettent en évidence que la segmentation de la langue cible n'est pas encore acquise. Les explications des productions erratiques peuvent et doivent être abordées comme un phénomène phonologique qui correspond à la « ligne » syllabique, car c'est la syllabe qui se présente comme unité universelle de langue, mais c'est elle aussi qui se conforme selon les caractéristiques spécifiques de chaque langue qui est le crible de l'efficacité de la communication.

Nous allons considérer dans ce qui suit que le système syllabique d'une langue n'est accessible qu'à travers le système intono/accidentuel qui le rend accessible et qui informe sa structure métrique par des rapports syntagmatiques. C'est l'information macro-syntaxique qui articule les unités syllabiques dans l'acte de la parole en établissant des dépendances avec d'autres unités phonologiques plus complexes. Dans ce rapport de dépendances

la correspondance entre unités appartenant à des lignes différentes (syntaxique, sémantique, syllabique, prosodique) est univoque : une unité minimale syntaxique, par exemple, peut correspondre à plusieurs unités syllabiques (i.e. un mot peut contenir plusieurs syllabes) et peut également correspondre à un segment plus petit qu'une unité prosodique minimale. De même, les unités homologues de deux lignes distinctes ne présentent pas nécessairement les mêmes relations<sup>165</sup> (Martin, 1979, p.3).

Dans l'analyse des lectures les unités de sens ne peuvent pas être repérées en fonction du locuteur analysé (ce que l'informateur produit, c'est un texte oralisé, et non pas un vrai discours). Un lecteur ne construit pas un message, il l'interprète tout au plus en le reproduisant. Pour analyser les unités de sens, nous devons donc passer à l'analyse du corpus en interaction. C'est dans ce domaine que nous pourrions vérifier si la syllabation produite est vraiment, et dans quels cas, informée. C'est alors qu'on pourra considérer qu'on dispose de structures syntaxiques qui se comportent comme des morphèmes (ils informent la chaîne parlée) et deviennent des unités que l'on pourra comparer de langue à langue.

Ce premier travail sur structures morpho-phonologiques déviantes nous a permis de repérer les éléments parasites dans la syllabation orale des apprenants dans la reproduction d'un texte modélisé. Nous allons dans la deuxième partie de notre recherche forcer ce même apprenant à informer sa syllabe orale dans un discours interactif.

À quel point la syllabation informée produite ressemble-t-elle à la syllabation du texte oral modélisé et construit pour expérience ? Peut-on vraiment parler de discours, i.e., est-il susceptible d'être interprété par un locuteur francophone sans connaissance de l'espagnol ? Quels effets phonologiques déviants produisent des interférences et rendent difficile la compréhension fine ? Comment distinguer, et pourquoi, la langue normée de la variation linguistique ? Une langue normée est-elle nécessaire du point de vue didactique et dans quels buts ?

Nous répondrons à ces questions dans la deuxième partie de notre recherche.

Nous avons voulu expliquer dans ce chapitre en quoi le point de vue sur la liaison d'un

---

<sup>165</sup> Martin (1979) explique cette affirmation par un exemple que nous transcrivons :

« Dans l'unité (jeune fille), les deux unités syntaxiques composantes sont dans un rapport de sélection (l'adjectif **jeune** présuppose le nom **fille**), mais les unités sémantiques correspondantes, sont, elles, dans un rapport de solidarité et forment, dans ce contexte, une seule unité de sens ».

enseignant de FLE est différent de celui du linguiste. Nous ne pouvons partir d'une langue construite et opérative mais d'un discours fragmenté qui n'est pas suffisamment informé. La liaison représente dans le système du français le dynamisme de l'évolution de la langue dans la perte des codas, fait constaté dans plusieurs autres langues romanes, qui « se stabilise et même se renforce lorsque le lien syntaxique, voire sémantique entre les éléments liés est fort et que la consonne de liaison est en elle-même fonctionnelle. » (Laks, 2009)

Nous croyons que le travail didactique sur la liaison doit pouvoir rendre compte à l'apprenant de cette évolution qui est présente aussi en synchronie. Des travaux sur la dérivation envisagés de ce point de vue (Pagliano, 2003) rendent compte de la complexité lexicale liée à ce phénomène et pourraient être présentés comme des stratégies pour l'acquisition d'un vocabulaire actif pour la communication et l'expression.

Notre approche sur la langue orale invite aussi à un traitement des procédures dérivationnelles : nous allons défendre l'idée de l'épenthèse comme un effet accentuel en rapport à la macro-syntaxe informationnelle puisque l'accent peut bien se présenter comme un lien à morphologie. Nous voulons apprendre à nos élèves, qui ne sont pas directement en contact avec la langue, à repérer dans leur représentation syllabique du français des marqueurs prosodiques qui leur permettent de construire de vrais mots lexicaux, de vrais mots phonologiques. L'accent distinctif (lexical) devra les aider dans un premier temps à générer du sens, à hiérarchiser les groupes phonologiques à l'instar du français. Cette démarche sur la structure prosodique n'est pas, comme nous allons le montrer, étrangère à la construction du groupe syntagmatique. Nous présenterons donc dans le chapitre suivant quelques caractéristiques du système accentuel espagnol qui nous permettront de mieux comprendre, d'explicitier et de décrire les productions déviantes dans le corpus de conversation par rapport à ce modèle prosodique.



## CHAPITRE IV

### De la syntaxe en FLE : morphophonologie et base lexicale.

#### La construction du mot phonologique.

Avant d'aborder la deuxième partie de notre corpus, nous allons considérer quelques questions concernant la prosodie qui pourront aider à la reconnaissance de l'architecture des groupes phonologiques dans l'intra-langue. Quand c'est possible, le repérage des groupes intono-accentuels au niveau de la macro-syntaxe (macro-segments)<sup>166</sup> permet d'établir des patrons contrastifs avec des groupes syntagmatiques de la langue cible plus ou moins équivalents d'un point de vue syntaxique et informationnel.

L'enjeu principal du traitement du discours oral en conversation spontanée, tel qu'il se présente dans un corpus d'apprenants, c'est l'établissement d'une méthode pour mettre en évidence les proéminences accentuelles qui servent de base à toute analyse syntaxique telle que nous la concevons. Ces marqueurs accentuels peuvent ne correspondre ni à ceux qu'on s'attendrait à trouver dans un discours normé de la langue cible, ni à celui de la langue de départ puisqu'il s'agit d'un système émergeant entre les deux langues. Un modèle auto-segmental semble suffisamment souple pour mettre en rapport les marqueurs (morpho)-phonologiques et les spécificités rythmiques de deux systèmes en concurrence, et cela même si l'assignation d'accent est différente (langues à « accent fixe », « libre » ou démarcatif comme le français) comme on l'a expliqué dans le chapitre I.

Nous présentons dans ce qui suit quelques caractéristiques des systèmes prosodiques espagnol (langue des informateurs) et français pour pouvoir compter sur un critère de comparabilité entre le texte du corpus et le français. Ce travail nous semble nécessaire puisque l'intra-langue dans les corpus est par définition erratique et ne peut pas être directement contrastée avec un système prosodique d'une langue naturelle dont le système prosodique n'a pas été défini.

Quels sont les éléments qui permettent de comparer, s'il y en a, la prosodie du français et de l'espagnol/castillan ? Peut-on trouver dans l'intra-langue des caractéristiques propres à chacun des deux systèmes ? Et quels seraient alors les phénomènes avantageusement analysables ? Nous répondons à ces questions dans ce 4<sup>ème</sup>

---

<sup>166</sup> Les macro-segments sont difficiles à identifier dans les corpus car en général, en inter-action surtout, les apprenants produisent rarement des structures complexes. Comme on le verra, le discours donne plutôt l'impression d'un discours par à-coups ce qui fait penser à une sur-accentuation (Kaglik & Boula de Mareuil, 2012)

chapitre dont le but est de poser le travail préalable qui nous permettra de justifier, en la rendant explicite, la méthodologie qui a servi à l'analyse de notre deuxième corpus.

#### **4.1 Le système accentuel du français. Accent lexical et rapports de dépendance dans le groupe accentuel : le schéma de Martin.**

La prosodie du français est caractérisée par la segmentation dépendante d'une position accentuelle fixée en fin de groupe phonologique qui se constitue autour d'un axe servant de repère pour l'organisation syntagmatique<sup>167</sup>. Or, le caractère accentogène varie en fonction de l'information sémantique apportée par la macro-syntaxe. Un accent principal et un accent secondaire déterminent deux fonctions liminaires du langage, le thème qui informe de la position fonctionnellement primaire de l'énoncé et le rhème qui le conclut<sup>168</sup>. Sans entrer dans les caractéristiques du rapport entre ces deux constituants et l'information macro-syntaxique, nous défendrons ici que ce rapport a des caractéristiques similaires à celles d'une logique propositionnelle. Par référence à une sémantique formelle présente dans toute communication, cette logique peut être exprimée par des relations simples dans le groupe accentuel qui ont été décrites par Martin (2009, pp. 14-15) comme une *dépendance* : « dans une séquence de mots, certains éléments dépendent d'autres lorsque leur présence implique la présence préalable des éléments dont ils dépendent ».

Cette notion d'implication (dépendance formelle) nous semble pouvoir rejoindre celle de la logique propositionnelle de premier ordre où les conceptions de double implication et d'implication directe ou inverse décrivent des rapports syntaxiques. Toujours dans le système de Martin, que nous reproduisons ci-dessous :

---

<sup>167</sup> Le segment prosodique établit des rapports de dépendance accentuelle entre un mot soutien et des satellites (mots outils).

<sup>168</sup> Comme nous verrons plus tard l'accent espagnol marque la syllabe pénultième et se propage en retombées rythmiques sur les syllabes impaires. Nous allons défendre ici que l'accent espagnol a une fonction démarcative tout comme l'accent français : les positions extra-métriques peuvent s'ajouter les unes aux autres produisant un faux effet de déplacement accentuel. Le marquage accentuel garde en tout cas sa fonction lexicale à cause du caractère non accentogène des morpho-phonèmes. L'accent distinctif n'est qu'un renforcement de cette règle.

**Figure 4.1.**

**RAPPORTS DE DÉPENDANCE SYNTAGMATIQUE BINAIRE**



nous voyons en effet des rapports formels d'ordre logique. Martin (2009), explique comment les dépendances se définissent dans la phrase elle-même sans recours à une grammaire quelconque : « Ainsi dans **je donne** avec le verbe au mode indicatif, le pronom **je** et le verbe **donne** se présupposent mutuellement (relation de dépendance dite de solidarité) ce qui se note par une double flèche » [double implication].

Le rapport de « solidarité » de présupposition mutuelle est aussi défini comme dans un calcul prédicatif de premier ordre par rapport à une sémantique formelle (double implication). L'intérêt du schéma de Martin (2009) que nous reprenons dans les citations qui suivent, en ce qui concerne le traitement de notre corpus, est qu'une telle logique appliquée à la prosodie permet de décrire quels éléments informationnels sous-tendent les catégories grammaticales ; nous classons et formulons des principes d'après ces citations :

1) Principe de mobilité syntaxique :

Si le pronom est remplacé par un nom propre, par exemple, la relation de dépendance lie cette fois le verbe au nom, comme dans **Pierre donne**, puisque le nom **Pierre** peut apparaître seul dans un énoncé (**donne** peut apparaître seul mais il s'agit alors de la forme impérative et non du mode indicatif utilisé dans l'exemple). Martin (2009, p.14).

Le changement de nature des éléments dans l'énoncé semble dépendre de la position : ils peuvent se comporter comme thèmes ou rhèmes selon leur position accentuelle qui émerge de la macro-syntaxe qui informe donc le système prosodique. Dans la chaîne segmentale l'élément qui est marqué comme unité informative se constitue en rhème (porteur de l'information nouvelle) par la mise en emphase accentuelle. On peut alors conclure que les catégories syntaxiques ne peuvent être porteuses d'information qu'une fois que l'acte de parole qui construit le discours a été interprété : elles n'existent que dans l'interprétation du discours produit par un locuteur que son allocutaire décode.



Cette interprétation de l'information et de son organisation dans l'énoncé est la condition de l'émergence de la syntaxe qui s'exprime dans des syntagmes même erratiques. Ce domaine est étranger à l'expression mais est la base de l'interprétation même du message par l'interlocuteur dans l'acte de la parole ; il nous sert de base à définir les groupes phonologiques et à les comparer, épurés de tout symbolisme de langue et de signification. C'est en effet une construction purement phonologique que l'auditeur va décoder pour recoder après à travers la syntaxe. Or pour que le décodage puisse se produire, il faut que l'auditeur retienne dans sa mémoire les parties du discours qui sont essentielles à l'interprétation.

-2) Principe d'expansion : le discours s'articule « procédant par expansion et en ajoutant des unités de classe fermée (des mots grammaticaux tels que pronoms, conjonctions et déterminants) ».

C'est ainsi que l'on peut considérer que les mots grammaticaux contiennent de l'information redondante, ils ne servent qu'à articuler le discours quand le message a été codé pour être transmis. Il y a un système hiérarchique qui s'établit sur le

-3) Principe de dépendance « décrivant la manière dont ces éléments gravitent autour du mot de classe ouverte ».

Les mots de classe fermée sont par définition non accentogènes (ils ne sont pas les supports de l'information conformément aux énoncés préalables). Ils ne supportent pas l'accent de groupe.

-4) Principe de la syllabe proéminente : « l'accent lexical est positionné sur la dernière syllabe du groupe. On peut généraliser cette observation avec les autres catégories de mots lexicaux (noms, adjectifs, adverbes) et constater qu'à chaque fois l'accent lexical se place sur la dernière syllabe (...). » (Martin 2009, p.15)

Selon ces principes, l'attribution de l'accent lexical ne dépend pas de la classe grammaticale du mot mais c'est plutôt la position accentuelle qui définit le mot lexical. En quelque sorte la définition semble circulaire. Les relations de dépendance sont soumises à une logique émergente du système en soi-même. Le système prosodique du français est ainsi

défini comme un ensemble de macro-segments formé de segments où « un groupe accentuel est formé d'une unité de classe ouverte (nom, adjectif, verbe ou adverbe) autour duquel gravitent (éventuellement) des éléments de classe fermée qui ont avec cette unité une relation de dépendance » (Martin, 2009).

Cette relation de dépendance peut être décrite par le contexte gauche ou droit du texte oral. Ces rapports contextuels ( $G \Rightarrow D$  /  $G \Leftrightarrow D$  /  $G \Leftarrow D$ ) ne nous semblent pas bien différents aux rapports entre les éléments syllabiques et leur position dans le mot phonologique. Le mot phonologique « implémente » la syllabe proéminente (la finale dans le système iambique français). Dans cette logique, la syllabe proéminente « doit » présenter l'information syntaxique nucléaire, et ne peut donc être morphologique strictement parlant (information redondante).

Qu'en est-il du système espagnol où la morphologie est non accentogène ? Le système doit avoir recours pour fixer l'ancrage accentuel au mot lexical. C'est ce qu'on appelle « la fenêtre des 3 syllabes<sup>169</sup> » : l'accentuation n'est pas fixe parce que mot lexical et mot prosodique ne coïncident pas, comme en français. Considérons ces exemples et leur traduction en espagnol :

- 1) -Donne-le moi !
- 2) -Tu me le **donnes** ?
- 3) -Il me l'a déjà donné
- 4) - Ne me le donne pas
- 5) -Donnons-le leur

Bizarres ces 5 exemples où les mots lexicaux semblent appartenir à des catégories fonctionnelles différentes ! Bizarres du point de vue du locuteur espagnol qui construira sur la même base de catégorie morpho-lexicale l'accent de groupe :

---

<sup>169</sup> La fenêtre des 3 syllabes ne semble pas correspondre exactement à l'exemple de 5). En réalité l'accent que l'on appelle distinctif en espagnol reconnaît le lien à une morphologie fonctionnelle, comme on montre dans cet exemple. Dans ce sens c'est un accent distinctif car il marque la fonction syntagmatique du mot soutien. Cela ne nous semble pas bien loin du système français.

- 1) -Dámelo
- 2) -Me lo das ?
- 3) -Ya me lo ha dado
- 4) -No me lo des
- 5) -Démoselo

Y aurait-il en français deux types de pronoms : des pronoms « soutien » et des pronoms « outil » ? Est-ce par les effets prosodiques que la macro-syntaxe informe la syllabation pour l'interprétation des classes fonctionnelles ?

Ce point est très important pour l'apprenant : il doit apprendre à créer du lexique par la syntaxe, car pour lui l'expansion procède par concaténation de morphèmes non lexicaux, de vrais mots soutien.

Encore une fois nous ne voyons pas trop de différence théorique entre l'approche d'une accentuation dépendante du lexème du mot soutien (verbe, adjectif, nominal, adverbe) et celle de syllabe informée syntaxiquement dans le système accentuel français. En effet, pour qu'une syllabe soit informée dans le mot phonologique il faut la définir par rapport à d'autres syllabes non proéminentes avec lesquelles elle maintient des rapports de dépendance. Dans ce sens, on peut s'autoriser à rapprocher les systèmes accentuels français/espagnol en fonction de leurs syllabes proéminentes et de l'interprétation faite, autour d'elles, des satellites qui soutiennent le discours.

Nous centrons notre recherche sur la syllabe proéminente qui informe le mot phonologique, entité à laquelle nous accordons une place entre la syllabe et le mot lexical. Nous allons donc décrire sommairement le système syllabique de l'espagnol où la syllabe accentogène marque le « mot lexical » d'un accent distinctif auquel s'ajoutent des composantes morphologiques non accentogènes<sup>170</sup> qui sont extra-métriques et n'appartiennent donc pas à un domaine informé par la macro-syntaxe. On parlera aussi en espagnol d'un accent primaire et secondaire en fonction de la longueur du mot phonologique. On verra ainsi souvent l'accent orthographique se poser sur la place marquée par l'accent secondaire<sup>171</sup> :

---

<sup>170</sup> L'espagnol qualifie souvent la morphologie "d'accident" ([accidente] verbal, nominal, adjectival = désinence verbale, adjectivale, nominale...).

<sup>171</sup> Exemples et interprétation de Blecua (2011).

-medicamente [médicalement]

-medicamento [médicament]

L'accent orthographique renvoie à une position qui est étrangère à l'accent non marqué pénultième. Le diacritique [tilde] rend compte à l'écrit de cette spécificité, comme pour les mots finissant par une consonne<sup>172</sup>, normalement orthographiées avec diacritique (árbol [arbre], cárcel [prison]) et dont la consonne ne renvoie pas à la morphologie. Pour respecter l'accentuation pénultième qui rend compte du lien à la morphologie, l'orthographe de l'espagnol *marque* ces mots comme par leur accent qui ne respecte pas le système lexical espagnol.

Comme on peut le voir, au moins pour ce qui fait la prosodie de l'espagnol et celle du français, le système se base sur une interaction entre deux accents, un accent fixe et un accent variable (secondaire). Mais l'accent fixe en espagnol de par son caractère distinctif est déterminé par « une fenêtre de positions »<sup>173</sup>.

Nous résumons que la fonction distinctive de l'accent, suivant Rossi, est différente en français (lexicale et démarcative) et en espagnol (fixe et d'insistance) (Fig. 1.2a). L'espagnol cherche l'accent d'insistance pour marquer la syllabe proéminente et reste sourd à l'accent démarcatif. Nous sommes partis de cette hypothèse, à la recherche du mot phonologique erratique, dans le corpus de conversation.

#### **4.2 Morphophonologie de l'espagnol : système syllabique et phénomènes de variation segmentale.**

Quelques caractéristiques du système syllabique espagnol peuvent aider à comprendre le point de vue de l'analyse accentuelle que nous avons présentée et à aborder les occurrences de déviances constatées dans le corpus de conversation. Avant d'examiner la syllabe espagnole on peut déjà noter que les codas y sont plus nombreuses car la dynamique vers l'ouverture syllabique et son corrélat, l'absence de marqueurs morpho-phonologiques, est

---

<sup>172</sup> Les consonnes /n/ et /s/ en position extra-métrique sont considérés morphologiques et dépendent d'une voyelle thématique. Elles sont alors de vraies codas rythmiques (extra-métriques) qui échappent à l'accentuation. Le reste des consonnes ne sont pas morphologiques et impliquent que la syllabe finale soit accentuée dans les rares mots espagnols qui en présentent une (papel / pape<sup>r</sup> [papier], pared / pare<sup>d</sup> [mur], reloj / relo<sup>j</sup> [montre], plumier / plumie<sup>r</sup> [plumier], alminar / a<sup>r</sup>minar [minaret]...). On pourra noter que les liquides disparaissent souvent en coda dans certaines variantes d'espagnol ou sont mal identifiées, même dans les infinitifs (r), occurrence morphologique ? (vamo<sup>s</sup> a come<sup>r</sup> [on va marge]). La disparition de l'accent est marquée par un effet accentuel.

<sup>173</sup> Ce système définit, selon Rossi, une langue à accent libre (voir figure 1.3).

bien moins marquée qu'en français. Entre les variantes d'espagnol, le castillan reste la plus conservatrice : dans d'autres variantes d'espagnol la tendance à l'ouverture est bien plus présente et les consonnes morphologiques commencent à produire des phénomènes de sandhi<sup>174</sup> par la tendance à l'effacement du segment /s/ en faveur d'une consonne aspirée : /les/ vs /le?/ [les (pronom)]----- **libres/ vs /libre?/** [libres] variantes castillane ou andalouse et de l'espagnol non ibérique respectivement de la prononciation de ces mots phonologiques. C'est le cas aussi du « r » alvéolaire qui devient de plus en plus effacé et tend à disparaître dans nombre d'occurrences, par exemple : lo<sup>s</sup> niño<sup>s</sup> van a salí<sup>r</sup> [les enfants vont sortir]<sup>175</sup>.

Ce n'est pas le cas de nos informateurs de langue castillane, mais le mot phonologique régit avant la production et il est raisonnable de penser que des erreurs de transfert prosodique se produisent dans les corpus.

Or, les consonnes morphologiques ne sont pas les seules présentes en coda en espagnol. En plus du maintien des codas à valeur morphologique, la syllabe fermée est bien plus présente dans le système de la langue répertorié dans la Grammaire de l'Académie qu'en français dans le système syllabique de la langue.

Selon Blecua (2011 : 293), il y a :

- 8 types vocaliques sans coda,
- 16 types vocaliques fermés.

Nous en reproduisons le tableau ci-dessous. On peut y remarquer que 14/23 types de de syllabes comportent des diphtongues/triphtongues (marqués « S »)<sup>176</sup> :

**Figure 4.2**

**TABLEAU SYLLABATION ESPAGNOLE SELON BLECUA 2011**

V	Ala
Cv	Pisa
Sv	Hiere

<sup>174</sup> C'est la cas notamment du /s/, du /r/ qui produisent soient des géminations (susto-su<sup>s</sup>/t/to) soit des spirantisation (su/<sup>h</sup>/to), comme au pluriel (libro/<sup>h</sup>/). (Curculescu 2012).

<sup>175</sup> Le «r» palatal devient un lubrificateur phonétique dans les impératifs avant de disparaître : comed!→comer! [mangez !]→ \*comé(r)oslo [mangez-le]. L'espagnol a une tendance remarquable à adapter son orthographe aux phénomènes de variation, surtout dans le cas de l'accentuation, mais aussi pour les emprunts.

<sup>176</sup> S= Synérèse. Les astérisques marquent les syllabes qui n'existent pas en français, selon le répertoire de (Laks, 1995).

Vc	As
Vs	Hoy
Cvc	Mal
Cvs	Soy
Svc	Huesped
Ccv	Plat
Csv	Tiene /cieno
Vcc	Instaurar
Vsc	Austral
Ccvc	Tren
Ccvs	Pleito
Ccsv	Industria
Csvc	Viento
Csvv	Buey
Csvsc*	<u>Cambiáis</u> <sup>177</sup>
Cvcc	Constar
Cvsc	<u>Veinte</u>
Cevcc	<u>Transportar</u>
Ccvsc	<u>Claustro</u>
Ccsvc	<u>Industrial</u>

La variété de dialectes espagnols ne nous permet pas, de tirer des conclusions (ce qui dépasserait largement les limites de cette thèse), sur les conséquences de la typologie de la syllabe dans la prosodie de l'espagnol, mais pour ce qui nous intéresse dans notre analyse de corpus, on peut affirmer que l'hispanophone/castillan a du mal à reconnaître la perte de morphologie à l'oral car sa représentation du gabarit syllabique est plus « lourde »<sup>178</sup>. De nombreuses glides (14 dont 2 n'existent pas en français contiennent des diphtongues et

---

<sup>177</sup> Nous marquons cette occurrence sur un verbe conjugué car le cas de la morphologie verbale espagnole présente des spécificités importantes pour la compréhension du système phonologique de la langue et la trace qu'il va laisser dans l'interlangue de l'apprenant. On peut trouver des analyses éclairantes chez Brandao de Carvalho (2003) et Laks, (1997b) à propos des verbes portugais dont le système accentuel est comparable à celui de l'espagnol.

<sup>178</sup> Comme on le voit dans les occurrences des types syllabiques, les syllabes lourdes (hiatus, triphongue, fermées) sont nombreuses. Pour cette notion, Léon (2009).

l'un d'eux porterait une triphthongue) rendent compte d'un système vocalique pauvre où l'accent se confond souvent avec une intonation monotone.

Cette caractéristique de la syllabation espagnole nous intéresse pour expliquer le caractère extra-métrique des positions finales<sup>179</sup>, si opposé par nature et fonction à l'accent démarcatif français comme on l'a vu.

Comme on le sait le français a du mal à repérer les syllabes proéminentes de l'espagnol et l'espagnol à marquer une proéminence dans les dernières syllabes du mot phonologique français. La non reconnaissance de certaines voyelles orales (nasalisations, voyelles moyennes, glides) produit des effets accentuels déviants et, de ce fait, une syllabation erratique.

La comparaison des types de syllabe, nous permet aussi de constater, que les syllabes contenant une suite de trois consonnes n'existent pas en espagnol. En effet les 5 types<sup>180</sup> suivants ne sont pas répertoriés en espagnol :

-VCCC (astre) [as-trə ?]<sup>181</sup>

-CGVCCC (quartz) [kwar-tzə ?]

-CVCCC (dé-sastre) [dezaz-trə?]

-CCVC (ab-strac-tion)<sup>182</sup> [abs-trak-sjõ?]

-CCCV (stra-pon- tin) [ʔs-tra-põ-tẽ?].

Cette comparaison entre la syllabation française et espagnole nous permet de trouver des pistes pour les difficultés d'assimilation de la prosodie du français qui est caractérisée par l'ouverture syllabique et une fréquence supérieure de clusters. La conséquence en est qu'il y a souvent de possibles interprétations de « e » muets comme voyelles pleines et donc des segmentations abusives.

La considération du schwa comme voyelle pleine (chapitre II, 2.5), peut être réclamée pour éviter les clusters, présents dans la syllabation du français, ce qui est une option pour

---

<sup>179</sup> Nour rappelons Harris (1983) et Pulgram (1970).

<sup>180</sup> La syllabation entre parenthèses nous semble une alternative plus cohérente avec les règles présentées au chapitre II, Brandao de Carvalho (2002). Cela nous permet de voir la relation entre épenthèse comprise comme effet accentuel et syllabation : l'épenthèse fige le mot hors contexte discursif, elle élimine en quelque sorte les effets de la prosodie présents dans la dynamique du discours continu.

<sup>181</sup> Nous empruntons un signe arbitraire pour le schwa probablement épenthétique.

<sup>182</sup> Le mot existe mais sera prononcé as-trac-ción ou a-b@s-trac-ción.

l'hispanophone qui va coder différemment la syllabation de plusieurs mots phonologiques comportant des clusters. Quand aux attaques comportant une stridente et une occlusive (strict, stable), on sait que les espagnols ajoutent un <e> qu'on qualifie souvent d'épenthétique et qui est lexicalisé dans la langue ([estricto, estable]). Cette procédure phonologique originale permet de bien noter les différences entre la syllabe française et espagnole et donc de considérer que les mots phonologiques à l'origine de la verbalisation peuvent être bien différents : les systèmes accentuels des deux langues ont proposé des solutions différentes pour l'implémentation de la syllabe dans le mot phonologique.

Comme nous le verrons par la suite, l'extra-métricité de la morphologie espagnole produit un effet de syllabation fermée (désinences verbales, pluriel et gabarit radical d'ancrage accentuel) non seulement renforcé par le type syllabique de la langue mais aussi par la fréquence des occurrences morphologiques. Nous défendons ici que c'est le marquage métrique/accentuel fixe (démarcatif des groupes syntaxiques en français, par indices morpho-phonologiques en espagnol) qui différencie la prosodie de ces deux langues et justifie les difficultés de construction de l'énoncé constaté chez les informateurs.

La segmentation du français oral présente évidemment à l'apprenant d'autres difficultés : la production de voyelles parasites répond souvent à l'ajout de voyelles thématiques ou à des besoins de restructuration de la forme syllabique.

On a vu que la notion d'épenthèse appelle celle de prosodie, qu'elle sert à préserver ou reconstruire le caractère métrique de la langue. Par comparaison des systèmes syllabiques on peut deviner en quoi épenthèse et extra-métricité se ressemblent : elles impliquent l'ajout de segments non étymologiques qui rendent compte de l'articulation syntaxique des éléments dans l'énoncé.

Voyons les exemples suivants :

1. spectr(e) ⇒ (e)spectro
2. spectacl(e) ⇒ espectácl(u)l<o>

Une voyelle épenthétique produit tant en français (« e » muet) le même effet que <V> voyelle extra-métrique : renforcer la position de la syllabe accentogène du groupe phonologique. Or cette fonction dépendante de la position contextuelle rend certaines voyelles « invisibles » car elles sont masquées par un déplacement accentuel.

Dans l'exemple 1 la considération de « e » comme un schwa permettrait l'ajout d'une syllabe car les trois consonnes sont marquées, mais la position accentuelle se maintiendrait difficilement après un cluster ce qui est évident dans l'enchaînement naturel.



Dans l'exemple 2 en espagnol la considération « u » comme voyelle épenthétique (considérée étymologique<sup>183</sup> du point de vue de l'accentuation actuelle) permet de maintenir la syllabation fermée pour l'ancrage de la voyelle thématique et donc de la respecter l'exigence d'une considération de la morphologie comme non accentogène. Le signe diacritique (tilde) rappelle à l'écrit la position accentuelle modifiée et ne permet pas de considérer la voyelle comme épenthétique mais seulement extra-métrique, une sorte de gouvernement marqué par le déplacement accentuel.

Ces constats nous ont aidés à construire le mot phonologique français et espagnol.

On peut conclure que l'extra-métricité de l'espagnol préserve la morphologie, ce qui est confirmé par le code écrit, mieux adapté à l'oral, au moins pour la variété castillane qui nous occupe. L'espagnol semble ainsi une langue transparente, linéarisée, où chaque segment trouve une position dans la structure métrique et où l'accent garde sa fonction distinctive. En français les positions morphologiques ne sont présentes qu'à l'écrit, le locuteur doit créer de la syntaxe par ajouts positionnels dans une chaîne métrique cryptique. Nous concluons que ces positions épenthétiques servent à créer la syntaxe du français, qu'elles informent le discours dans l'acte même de la parole. Voilà la difficulté que rencontrent les apprenants de FLE qui n'arrivent pas facilement à construire des syntagmes dans leur discours.

L'espagnol décode un à un les éléments du discours, le français doit attendre le point d'inflexion pour décoder. Ces caractéristiques prosodiques phonologiquement opposées construisent le rythme iambique en français et le rythme trochaïque en espagnol. Nombre de phénomènes syntaxiques trouvent leur base d'explication dans cette procédure en quelque sorte inversée. On en verra quelques exemples plus tard<sup>184</sup>.

Les deux systèmes métriques nous semblent pouvoir être rendus explicites à l'apprenant pour expliquer le décalage syllabique dans deux langues étymologiquement proches.

On comprend alors que la présentation des effets segmentaux sur base morphologique puisse être utile au professeur de FLE. Tel est le sens des exercices présentés pour exemplification des données prosodiques sur base segmentale<sup>185</sup>.

---

<sup>183</sup> Que l'on reconnaît dans l'évolution étymologique du français.

<sup>184</sup> Pour n'en parler que d'un on peut citer la négation qui se double en français d'une "épenthèse" syllabique.

<sup>185</sup> Voir chapitre III

Après avoir comparé l'organisation syllabique du français et de l'espagnol sur des bases accentuelles, on va pouvoir avancer sur la formation des unités prosodiques majeures et prévoir la formation des groupes intonatifs commandés par l'information macro-syntaxique.

Quels faits phonologiques sont à la base de la formation des groupes intonatifs français ? Quel est le type d'information qu'ils peuvent transmettre ? Par quels procédés la vague rythmique qui règle les effets d'eurythmie se propage-t-elle et segmente-t-elle le discours en préservant l'information ?

La tendance à la syllabation ouverte constatée dans les langues romanes décrit, par les rapports de dépendance entre les traits géométriques des segments de leur syllabation, les effets d'une dynamique convergente de déplacement accentuel. En espagnol/castillan la morphologie a un caractère extra-métrique, ce qui implique perte de sonorité des voyelles finales (creux accentuel) et déplacement des attaques vers la gauche libérant la position de la voyelle thématique. L'enchaînement espagnol dépend de la position extra-métrique de la dernière syllabe servant à l'ancrage morphologique. Le caractère accentuel des ancrages morpho-phonologiques est ainsi fixé par la disparition de l'attaque syllabique et son positionnement comme coda de la syllabe pénultième. Voyelle extra-métrique et syllabation fermée sont responsables de la prosodie espagnole. Ce comportement de la syllabe ultime accorde à l'accentuation espagnole son caractère trochaïque que nous avons schématisé en CVC<sup>V</sup>) dans le chapitre II (2.4.1)<sup>186</sup>.

Nous pouvons présenter maintenant le système accentuel de l'espagnol sur base morphologique, en modifiant ce qu'on appelle « la fenêtre des trois syllabes »<sup>187</sup>. L'accent espagnol peut, en effet, frapper une des trois dernières syllabes pour ajuster les exigences d'une morphologie non métrique :

En español, la posición del acento es parcialmente libre, pues sólo puede recaer en una de las tres últimas sílabas de la palabra, partiendo del límite derecho. En los estudios fonológicos este rasgo se denomina VENTANA DE LAS TRES SÍLABAS. (...) Desempeña, en cambio, una FUNCION FONOLOGICA DISTINTIVA. Blecua (2011, p. 358).

---

<sup>186</sup> C'est la justification aussi de l'enchaînement espagnol qui présente des attaques vides mais pas nulles.

<sup>187</sup> Blecua (2011, pp. 355-433).

Or, malgré cette fonction distinctive de l'accent, beaucoup de formes restent homophoniques et homographiques. Voyons ces exemples de Blecua (2011, p. 363),

- 1- « sobre » peut être une préposition [sur], un nom [enveloppe] ou un verbe [être en trop]
- 2- « bajo » une préposition [sous] ou un verbe [je descends]
- 3- « luego » un adverbe [après] ou un connecteur [donc/alors]

Nous modifions donc en partie, comme on le prévoyait, le système de positionnement accentuel par rapport à l'extra-métricité : cette position doit rendre compte de l'information macro-syntaxique.

Ce qui est particulier à l'accentuation espagnole c'est que les segments morphologiques s'ajoutent sur une base consonantique fixe appartenant au lexème. Et cette borne est le point de départ de l'alternance métrique entre syllabe forte/syllabe faible. Avec une légère modification de la fenêtre, nous montrons dans ce qui suit que l'accent en espagnol est double : fixe (par rapport à la consonne où s'ajoute la base morphologique) et partiellement libre (fonction distinctive/d'insistance)<sup>188</sup>.

Le système verbal en est un bon exemple.

#### **4.2.1 L'accent dans le système verbal de l'espagnol.**

Le système verbal de l'espagnol représente bien les caractéristiques du système accentuel général de cette langue. Il se comporte différemment que dans le cas des autres mots de classe ouverte. Le verbe présente en effet un caractère dérivatif « concaténatif » avec des marqueurs de classe qui impliquent l'attribution de l'accent distinctif qui doit déterminer la morphologie alternante de temps/Mode/personne/nombre qui se déplace par fonctionnalité syntaxique.

Voyons ces spécificités qui rendent différent l'accent dans le verbe et dans les autres mots soutien. Rappelons quelques caractéristiques de l'accent espagnol. Comme nous l'avons

---

<sup>188</sup> Notre but est de montrer que, comme pour le français, ce double ancrage de l'accentuation définit le mot phonologique par lequel la syllabe proéminente est repérée. Les proéminences métriques qui accordent à la structure syntaxique minimale (la syllabe) l'information nécessaire pour identifier les segments qui la composent par leurs paramètres syntagmatiques et paradigmatiques en tant que traits géométriques.

affirmé, l'accent serait partiellement libre, en ce sens qu'il peut frapper Blecua, (2011) plusieurs positions. Soit il frappe la syllabe pénultième dans le cas des mots terminant en syllabe ouverte ou en « n » ou « s » considérées morphologiques (marque du nombre), soit il frappe la syllabe ultime d'un mot terminant par consonne, autre que « n » ou « s ». Autrement les mots ne sont pas reconnus par la prosodie et reçoivent un diacritique (accent orthographié) qui signale une position métrique altérée (camión, les dérivés en « ción » : operación, de rares formes (árbol, cárcel, prócer, prólogo, opiáceo, nasón) et certains mots de plus de trois syllabes (espectáculo, mayúscula...)<sup>189</sup>.

Par ailleurs, le verbe comporte un marqueur de classe (ce qu'on appelle la forme nominale du verbe) et qui est signifiée par une consonne liquide « r ». Il est donc intéressant de noter que des segments (positions) syllabiques peuvent signifier une classe de mot, par référence à la phonologie (la position du « n », du « s » ou du « r ». Ainsi, l'infinitif ne porte pas d'accent orthographié car c'est la forme lexicale « pure » du verbe : peut-on conclure que l'accent primaire distinctif signifie *la classe lexicale*<sup>190</sup> et que cette classe peut être modifiée (mot soutien) par des altérations syllabiques qui les rendent plus ou moins lourdes ? Une relation de dépendance pourrait se définir alors entre les positions syllabiques par l'information reçue directement de la macro-syntaxe.

Le verbe espagnol est un bon exemple : les formes conjuguées reçoivent l'accent pénultième ou un accent secondaire qui indique un changement de valeur (fonctionnelle)<sup>191</sup> : il est alors orthographié. L'accent écrit a donc une valeur distinctive qui émerge du paramètre accentuel fixe (pénultième) et qui différencie des formes morphologiques concurrentes d'autres classes syntaxiquement informées. Voyons quelques exemples :

## Verbe/nom<sup>192</sup>

- Anim[o](verbe [j'encourage]) (?)án<im>[o] (nom [courage])

<sup>189</sup> On ne peut pas faire ici une analyse de l'accent orthographié espagnol, qui semble une piste intéressante à développer pour des études étymologiques sur l'évolution de la syllabe. (Voir Blecua (2011) pour plus de détail.

<sup>190</sup> Lowenstamm (2007), d'un point de vue différent présente une étude sur le genre où des modifications syllabiques justifieraient les catégories morphologiques. Nos exercices sur le genre de l'adjectif en français n'est pas incompatible avec cette l' idée que la marque de *genre est lexicale* ( jeu de syllabe lourde / syllabe légère par effacement d'un segment syllabique consonantique : douce-doux /dus-du/). Dans notre cas nous faisons appels à des marqueurs morpho-phonologiques, qui indiquent que les modifications morphologiques laissent des traces syntaxiques qui devraient être repérables par des études accentuelles en phonologie.

<sup>191</sup> Cet accent orthographique est présent dans le cas des occurrences des noms/adjectifs qui ont la même forme qu'un verbe : ils ont un marqueur de classe accentuel distinctif par rapport au verbe.

<sup>192</sup> <X> représente l'extra-métricité / [X] la voyelle thématique

- Cant[a] r (verbe chanter) / cant[a]r<a> (verbe chanter + voyelle thématique de mode : subjonctif) / cánt[a]r<a> (nom [cruche]).
- Deposit[o] (verbe : je dépose) / depositar[é]> (verbe : j'ai déposé)<sup>193</sup> / depós<i>t[o] (dépôt).
- Habit[o] (verbe : j'habite) / habitar[é] (verbe : j'habiterai) / háb<i>t[o] (nom : habit)
- Limit[o] (verbe : je limite) / limitar[é] (verbe : je limiterai) / lím<i>t[e] (nom : limite)
- Liquid<o> (verbe : je liquide) / liquidar[é] (verbe : je liquiderai) / líqu<i>d[o] (nom : liquide)
- Numer<o> (verbe : je numère) / numerar[é] (je numérerai) / núm<e>r[o] (nom : numéro)

Comme on le voit, à chaque fois, la voyelle thématique reste dans le domaine de l'infinitif, l'accent fixe reconnaît la position (pas d'accent orthographié/secondaire). Il va changer pour marquer un domaine extérieur à la base nominale (futur ou passé). Ainsi, les exemples ci-dessous, montrent que la voyelle thématique est « invisible » (extra-métrique) en espagnol ce qui donne l'impression par la fréquence d'utilisation des mots soutien, d'une langue à accent pénultième.

### Verbe/adjectif<sup>194</sup>

- Celebr<o> (verbe : je célèbre) / celebr[é] (verbe : j'ai célébré/ j'ai célébré + accent marqueur de temps) cél<eb>r[e] (adjectif : célèbre)
- Liquid<o> (verbe : je liquide) / liquid[é] (verbe : j'ai liquidé) / líqu<i>d[o] (adjectif : liquide)

L'accent marque des positions non reconnues dans le domaine nominal du verbe (l'infinitif) ou les glissements syntaxiques, très productifs par leur simplicité.

<sup>193</sup> Il suffit de déplacer la voyelle thématique pour faire du futur un passé.

<sup>194</sup> Nombre d'occurrences relèvent de cette homophonie en français aussi.

Les exemples peuvent se multiplier. Notons tout de même que lorsque deux formes coïncident l'accent distinctif peut ne pas toujours résoudre la coïncidence (camino [je marche] camino [chemin]) : l'accent distinctif est donc avant tout un marqueur de classe « nominale » du verbe. Ce n'est donc pas un accent distinctif dans le sens de lexical, mais fonctionnel.

On peut voir que l'accentuation verbale n'a pas un caractère morphologique au même titre que le nom ou que l'adjectif. Elle indique une position thématique (marquée [x]) par rapport à un marqueur de fonction. On doit déduire que passé et futur sont des catégories fonctionnelles autant que verbe, adjectif et nom du point de vue de l'accentuation espagnole : elles supposent des phénomènes de déplacement prosodique. Ces phénomènes de déplacement impliquent des effets accentuels majeurs : (production de segments (épenthèses) dans la dérivation (nominale par exemple : célébrer → célébration) ou à l'inverse de sandhi (ce que l'on a appelé dérivation régressive : célébrer→célèbre).

Ce que nous venons d'affirmer n'a pas beaucoup de sens en diachronie, mais s'avère très utile en enseignement des langues étrangères, on crée ainsi une sorte de la syntaxe en synchronie.

Nous pensons alors que les phénomènes qui affectent les segments dans les mots ont une même typologie que ceux qui concernent des catégories syntaxiques de plus haut niveau.

Expliquons-nous par d'autres exemples dans la catégorie verbale. Dans certains cas, des clitiques peuvent s'ajouter, mais en respectant toujours l'accentuation avant l'ajout :

## Impératif

-com[e] / cóm[e] te-<sup>195</sup>l<o> [mange /mange-la]

- com[a]m<o-s> / com[á]m[o]-nos-l<a> [mangeons / mangeons-la]

L'espagnol a tendance à ajouter des éléments épenthétiques (sans contenu grammatical).

On peut trouver des phénomènes similaires dans la langue française mais nous pensons qu'ils sont bien moins nombreux (doubles négations, ne explétifs...) <sup>196</sup>, On y reviendra.

<sup>195</sup> xx Marque un élément qui peut être éliminé sans changement de sens

<sup>196</sup> ¡Cuidado! No te vayas a caer... [Attention, tu risques de tomber !]. Ce cas du "ne" explétif est un cas parfaitement abordable par des grammaires élaborées sur base de syllabation orale même dans le cas de corpus erratiques de locuteurs francophones. La grammaire est une construction individuelle sur la base de la syntaxe qui règle la position des composantes du groupe phonologique comme nous expliquons dans le chapitre 5.

Voyons maintenant un exemple au passé :

## Imparfait

-comí[a] (je mangeais/il mangeait)

-comí[a]m<os> (nous mangions)

Dans ces exemples de l'imparfait, nous voyons que le « i » dérivationnel rend la syllabe de l'imparfait plus lourde. Cela se produit aussi dans les deux premières personnes du pluriel de l'imparfait en français. Comme on le voit dans ces exemples, l'accent dans le système verbal se comporte comme une épenthèse : un effet de prolongement vocalique qui rend la syllabe marquée plus lourde. Ces phénomènes ne sont certainement pas d'ordre grammatical dans un sens étroit du terme.

Dans cette brève incursion dans le système de la langue espagnole, qui a pour objectif de montrer que la syntaxe peut se reconstruire sur base prosodique, d'autres exemples viennent confirmer, qui concernent le régime verbal<sup>197</sup> (exemples 1 à 4).

1. He visto( ?) [a] tu padre [J'ai vu ton père]

MAIS !!!

2. He visto tu libro en la mesa [j'ai vu ton livre sur la table]

3. He ido a ver l(?)<e> [je suis allé le voir]

MAIS !!!

4. He ido a ver l <o><sup>198</sup>

↓

5. Voy [a] hacer la comida [je vais préparer le repas]<sup>199</sup>

---

<sup>197</sup> En français, encore sur base consonantique, un effet similaire se produit dans l'ajout du "l" euphonique dans des expressions "que l'on/comme l'on" (que l'on voit / comme l'on vient de dire)"

<sup>198</sup> Ces formes sont toutes les deux possibles (admises par l'Académie Espagnole) mais proviennent visiblement de l'épenthèse de "a" dans l qui est un segment non syntaxique.

<sup>199</sup> Il est évident que ces exemples sont difficiles à expliquer par la grammaire. Les hispanophones ont beaucoup de difficultés à assimiler le régime verbal (COD/COI) du français. Peut-être n'est-ce pas l'explication par la grammaire qui joue, mais l'explication phonologique comme pour bien d'autres aspects de la langue qui ne concernent pas la construction du lexique mais les groupements prosodiques dans la verbalisation dynamique.

Ces précisions sur le système accentuel espagnol suggèrent la présentation de la syntaxe à travers les constituants syllabiques, et non sur les constituants phrastiques (lexèmes), comme organisation formelle autonome qui s'imposerait à la construction du discours.

Comment aborder alors les questions de l'émergence du système syllabique dans la construction de l'acte de parole ? C'est l'information des syllabes proéminentes qui organise la chaîne parlée. Leur repérage doit être un objectif de la didactique des LE, car les groupes syntaxiques organisent la communication par des effets intono-accentuels. Nous abordons donc la fonction de la syllabe proéminente dans la construction du discours. On analyse alors les différences entre la morphophonologie de l'espagnol et du français.

#### **4.2.2 Données de corpus. Le système verbal : morphologie ou désinence fonctionnelle ?**

Comme nous l'avons relevé dans le corpus, l'intonation des informateurs pose souvent une coda rythmique dans les désinences verbales (tableau 1.5) :

- étaient ⇒ /e'tɛn/,
- riskent ⇒ /'riskɛn/,
- tournaient ⇒ /tur'nɛn/,
- seraient ⇒ /se'rɛn/,
- indiqueraient ⇒ /indi'ke'rɛn/ & /indi'kɛr/,
- préparent ⇒ /pre'parɛn/,

Le besoin de repérer la base lexicale produit des segmentations déviantes par confusion d'un marqueur de classe (accent distinctif espagnol associé à la syllabation) sur coda rythmique avec la position concurrente de l'accent démarcatif français (syllabation ouverte). Cela indique que les informateurs reconnaissent la position du lien lexical même si le système accentuel est encore en voie d'acquisition. Le fait que l'accent est souvent repéré semble impliquer que syllabation et accent ne vont pas de pair dans l'apprentissage de la prosodie.

Un cas intéressant est la production individuelle d'un l'informateur du type 11 : « indiqueraient » du tableau 1.5. Elle est éclairante par la production d'une étrange désinence par régression [/indik<ɛ>r/ ⇔ /indic<a>r<i>an] qui produit une interprétation déviante de la morphologie du temps verbal non pas au niveau de son interprétation



syntactique mais au niveau de la production de l'enchaînement des morphèmes (forme du passé simple au lieu du conditionnel pour « indiqueraient »). Cette occurrence nous confirme dans l'hypothèse que les syllabes erratiques se produisent dans une quête de l'apprenant à l'accent lexical espagnol, à laquelle la syllabation du français semblerait insensible. En effet, l'accent orthographique préserve en espagnol la position fixe, donc non orthographiée, de l'accent lexical (syntactique). L'informateur, en l'occurrence, a déjà pris conscience de l'absence de coda rythmique en /n/ (marque morpho-phonologique pour l'espagnol de personne du pluriel) mais n'arrive pas à produire la voyelle pleine qui permettrait la production de la syllabe ouverte démarcative **et** en ce cas morphologique (non accentogène dans le système de son interlangue !) et pourtant accentogène en français pour sa position de fin de groupe démarcatif.

L'apprentissage en voie d'acquisition souffre parfois de ces paradoxes nécessaires. On peut conclure que la recherche de la syllabe proéminente du radical du mot lexical est à la base des productions de l'intra-langue, non seulement dans le cas du lexème verbal, mais aussi ailleurs, dans le marquage d'autres proéminences accentuelles erratiques.

Ainsi, les productions de l'intra-langue se basent sur des représentations syntaxiques d'un **gabarit syllabique accentogène** porteur d'information lexicale pour l'apprenant, en tout cas l'hispanophone. Les groupes prosodiques ne sont donc pas bien construits dans les corpus à cause, entre autres, de la non reconnaissance de l'accent démarcatif français. Cette reconnaissance aurait supposé l'encodage de l'image acoustique du gabarit syllabique français dans l'interlangue de l'apprenant. C'est une piste pour l'analyse du corpus de conversation et le fondement de la construction du « mot phonologique » qui nous permettra de passer d'un système syllabique dans un autre. Les altérations syllabiques constatées, interprétées comme des positions prosodiques qui restent opaques (système verbal par exemple), nous permettent alors d'avancer sur notre hypothèse que la syllabe proéminente est l'axe de la méthodologie servant à élaborer des stratégies syntaxiques pour s'approprier de l'énoncé français : les « erreurs » sont des représentations équivoques du mot phonologique qui empêchent l'articulation de la chaîne parlée. Comme on vient de le constater dans l'analyse dans les occurrences de morphologie verbale, l'analyse contrastive **accentuelle du syntagme** éclaire les productions des locuteurs des L2.

#### 4.2.3. Interprétation phonologique des effacements du texte lu.

Pour conclure notre étude sur l'analyse des lectures, ce qui nous permet d'aborder les conversations sur une base plus solide, nous allons donner une première interprétation de certaines positions segmentales, éclairantes du point de vue accentuel et mal interprétées dans les corpus<sup>200</sup>. Les contextes imposés par la lecture de texte ne nous permettent pas de tirer des conclusions sur la production des voyelles neutres qu'on a interprétées comme des effacements. Ce qui nous semble important c'est que ces positions (segmentales ou non) ont pu être définies par un besoin d'adaptation des systèmes syllabiques concurrents : celui de l'interlangue (image acoustique) et celui de l'intra-langue. Les effets déviants sont donc la preuve que les systèmes syllabiques s'adaptent dans la production des énoncés quand l'image acoustique va plus loin de la syllabe.

**Tableau 1.9a (Reproduction)**

**TABLEAU EFFACEMENT DE VOYELLES PLEINES**

	TYPES	ə -	LOCUTEURS	Commentaires
1	lə seuls titres	2	AM-LP	Dét. Pluriel
2	veut dəcouvrir	2	JLC-LP	Articulation V
3	évitər	1	LP	Morphologie Verb.
4	lə opposants	2	LP-TC	Dét. pluriel
5	də vérifications	1	LP	Dét. pluriel
6	də activistes	1	LP	Dét. pluriel
7	indiquerə (nt)	2	LP-LS	Morphologie Verb
8	a décidə de	2	MLR-MR-RP	Morphologie Verb.
9	commə (nt) en plus	2	PM-RP	Interrogatif
11	autour də mêmes	1	TC	Dét. pluriel
12	rəpondons pas	1	TC	Articulation V
13	də gens du	1	LF	Dét. pluriel
14	Grandəmoi	1	LF	Articulation V
TOTAL		19	11	

Même si les contextes où les voyelles pleines ont été éliminées ne permettent pas encore de tirer des conclusions sur la valeur phonologique des occurrences car elles correspondent à des positions syntaxiques imposées par un texte et ne peuvent pas représenter le débit naturel d'un locuteur, elles indiquent la présence d'un articulateur de haut niveau qui construit le mot phonologique. Ces positions réfèrent à des transitions vocaliques qui ne

<sup>200</sup> Nous reproduisons le tableau 1.9a pour voir plus aisément les constats.

correspondent ni à des contextes de syllabation française ni à la segmentation espagnole. Cela nous permet d'avancer l'hypothèse que de nouveaux phonèmes se produisent par l'ajustement autonome des systèmes prosodiques. Le faible nombre d'occurrences relevées (du fait de la limitation imposée par la lecture du texte), nous autorise seulement pour le moment à retenir les constats d'effacement comme des indices pour les analyses ultérieures. S'agit-il de vrai effacement<sup>201</sup> ou plutôt d'assimilation de la prononciation du schwa qui, associée à un énoncé prosodique mal construit, produit un effet phonologique déviant, c'est à dire, d'une position métrique mal interprétée ?

L'intérêt de compléter l'analyse par les corpus de conversation est de vérifier si ces occurrences se produisent à nouveau et de savoir quelle est leur valeur phonologique. On peut toutefois poser que, pour ce qui fait du changement vocalique, il concerne les catégories de :

**Figure 4.3**

**TPOLOGIE DES DÉVIANCES VOYELLE PLEINE/VOYELLE NON RÉPERTORIÉE**

NOMBRE	Déterminants indéfinis pluriel
VERBE	Désinence de l'imparfait
MODALITÉ INTERROGATIVE	Interrogatif
SYLLABE INITIALE	découvrir, répondons, émoi

C'est surtout dans les déterminants pluriels que se produisent les réalisations de voyelles déviantes. Or, nous avons constaté que c'est dans ces mêmes contextes que les liaisons catégoriques ont été massivement repérées. Cela indique qu'il ne s'agit pas d'un problème d'assimilation phonologique de marqueurs syntaxiques. En effet les occurrences 4 et 6 produisent (!) bien les liaisons malgré la déviance dans la production du déterminant dans l'énoncé:

- l ə/z/opposants
- d ə/z/activistes

Nous pensons plutôt à une interférence accentuelle qui empêche que l'eurythmie se produise dans les syllabes normées. L'informateur se voit dans le besoin de désaccentuer certaines syllabes dans le rythme artificiel de la lecture et produit une sorte de schwa car la vague accentuelle est irrégulièrement propagée dans l'empan intonatif construit

<sup>201</sup> Le concept même d'effacement est ambigu. Quel effet phonologique décrirait-il ? Nous empruntons le terme utilisé couramment pour plus de simplicité.

artificiellement sur lecture de texte. L'encodage du schwa est donc bien acquis. Cela suggère, ce qui confirme nos affirmations précédentes que le travail didactique d'acquisition de structures doit se construire sur la base des énoncés prosodiques bien construits et transparents à l'apprenant. Dans ce qui suit nous allons présenter quelques pistes pour le traitement correctif d'occurrences déviantes en nous servant du même paradigme théorique<sup>202</sup> que pour les catégories des exercices déjà ébauchés.

Continuons notre analyse. En ce qui concerne les ajouts, on a déjà travaillé sur l'ajout de consonnes erratiques qui sont mal interprétées comme des morphèmes et qui produisent des codas rythmiques interdites par l'ortho-phonologie. Qu'en est-il, pour les effacements ? Que nous indiquent ces phénomènes déviants dans leur contexte phonologique ?

Nous reproduisons ci-dessous les consonnes effacées :

Si l'on considère le tableau 1.8, on constate que l'effacement des consonnes se produit en coda :

- la stridente /s/ (Expre-ss)
- la nasale /n/ (jeune, jeûne, commune, voisine)
- la dentale /t/ (conta/c-t, ouest)
- l'occlusive vélaire /k/ (Mar-c, Blan-c, cha-que)
- l'occlusive sonore bilabiale /b/ (ob-servateur)
- et la liquide vibrante /r/ (cir-culer, écri-re)

- 1) quand la prononciation de la coda dépend du schwa (commune, voisine, jeune, jeûne) ou dans une syllabe qui contient un cluster (plus/ express) ;
- 2) quand il fait partie d'un cluster (contact / ouest / Marc/ Bla-n-c/observateur).

Il est intéressant de constater que ces difficultés de prononciation concernent des positions segmentales marquées en espagnol (sourde finale, /s/, /t/, /k/), le /n/ et le /r/ finaux qui semblent ne pas être reconnus comme syllabiques, et le cluster « OBS » qui existe aussi en espagnol (OBSERVATEUR /[observador]) mais qui a posé difficulté à la

---

<sup>202</sup> Il s'agit de tenter une présentation segmentale du gabarit syllabique des productions du corpus (de l'intralingue) et en utilisant les 3 règles énoncées par Brandao de Carvalho (2002) chapitre 2.

totalité des locuteurs (tableau 1.7) et que 28,57% ont tout simplement réduit par prolongement de la voyelle.

Pourrait-on déduire que l'image acoustique du gabarit syllabique de l'interlangue pose problème à la constitution du nouveau gabarit ?

Les difficultés des élèves peuvent relever de l'impossibilité de réaliser un cluster dans une représentation phonologique acoustique différente à celle de la propre langue, puisque les mêmes syllabes en espagnol ne représenteraient pas de difficulté particulière. Nous avançons donc dans l'idée que la syllabe se réalise dans une représentation du mot phonologique qui doit être différente selon les langues.

Dans ce qui suit nous présentons quelques notions de phonétique de l'espagnol pour nous aider à dépister la représentation du mot phonologique français par les occurrences du corpus.

#### **4.2.3.1 Observations sur la phonétique espagnole.**

##### **4.2.3.1.1 Le système vocalique.**

Le système vocalique espagnol a été décrit comme étant relativement simple. Les voyelles espagnoles s'inscriraient toutes dans le schéma des Voyelles Cardinales Primaires à l'exception de /u/ qui semblerait dépasser, d'après certains auteurs, la position correspondante du /u/ dans le trapèze conçu par Daniel Jones<sup>203</sup>. Celui-ci représente des points virtuels où s'inscrivent 8 points d'articulation primaires par rapport auxquels sont décrits des points secondaires selon les caractéristiques articulatoires définies pour les différentes langues. Les phonèmes vocaliques de l'espagnol traditionnellement considérés comme base de la syllabation seraient donc /a/, /e/, /i/, [u], /o/. Les phonèmes vocaliques français, eux, s'inscrivent dans le trapèze correspondant aux voyelles Cardinales primaires et secondaires et compterait des voyelles arrondies non spécifiées pour l'espagnol.

Les Figures 4.5 et 4.6 nous permettent de voir les écarts entre le français et espagnol : on y constate la différence dans la variété et l'absence de voyelles nasales de l'espagnol. En effet, le triangle des voyelles décrites pour l'espagnol spécifie moins de positions même que les correspondantes aux Voyelles Cardinales Primaires, mais il est évident qu'une

---

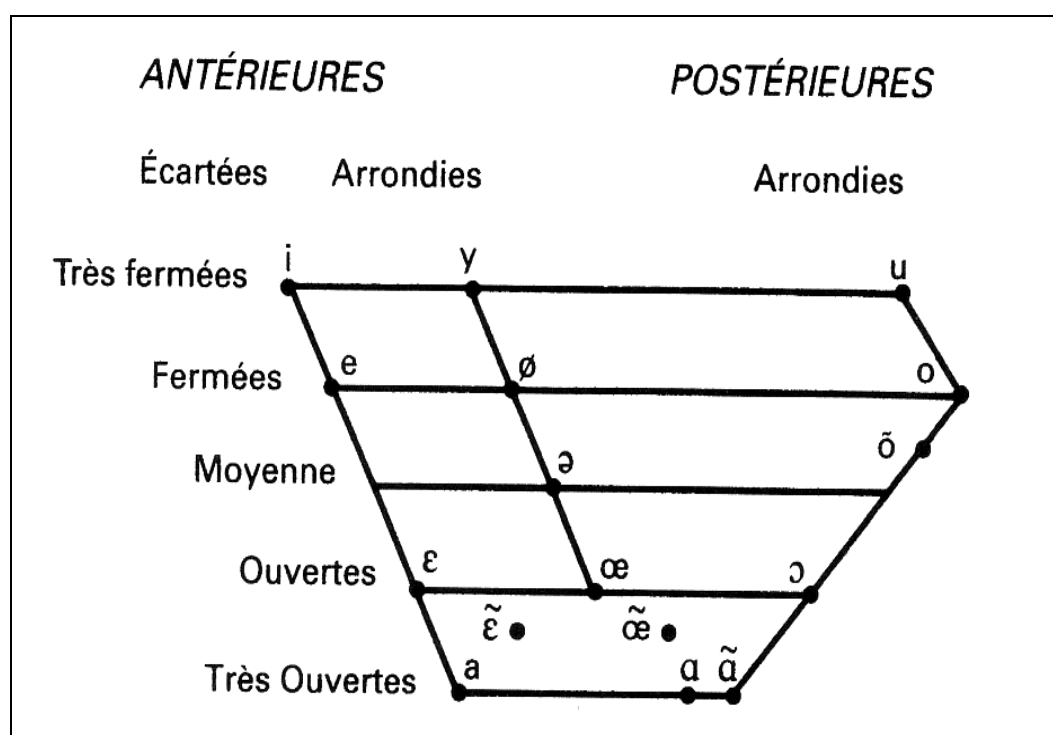
<sup>203</sup> Voir Gil, J. (2007) pour plus de précisions.

description plus fine donnerait lieu à d'autres réalisations rien que tenant compte de la variation géographique et des réalisations articulatoires. Par exemple [ɛ] [c] [a] devant /s/ en syllabe fermée, particulièrement marquée en « régiolecte » andalou avec l'aspiration de la consonne mais aussi en syllabe fermée. Les contextes phonologiques et l'accentuation invitent donc à définir d'autres points articulatoires pour des besoins de description des systèmes syllabiques dans toutes les langues pour pouvoir rendre compte de la variation phonétique en synchronie et en diachronie.

La reproduction de ce schéma simple (voir figure 4.5a p.198) permet de rendre évident en tout cas que le système espagnol ne dispose quasiment pas de voyelles centrales et que la transition syllabique doit exiger un effort articulatoire plus centré sur la sonorité. Cela se manifeste, comme on va le voir plus tard, dans la typologie des consonnes, moins tendues que celles du français. Voyons maintenant la description faite pour le français :

**Figure 4.4**<sup>204</sup>

**TRAPÈZE ARTICULATOIRE DES VOYELLES FRANÇAISES**

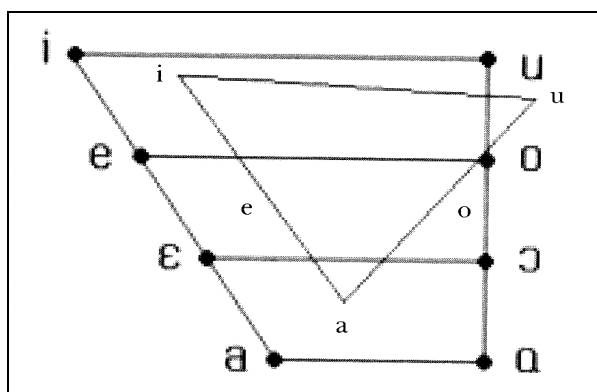


<sup>204</sup> Voir Léon (2009, p. 114).

Voyons maintenant le schéma vocalique proposé pour l'espagnol. Par rapport au système Cardinal Primaire, le [a] serait plus central et le [u] semblerait échapper au système de Jones dépassant (?) le point cardinal postérieur, [i], [e] sont décrites comme étant moins antérieures et [o] moins postérieur.

**Figure 4.5**

**LE TRIANGLE ARTICULATOIRE DES VOYELLES ESPAGNOLES SELON GIL 2007<sup>205</sup>**



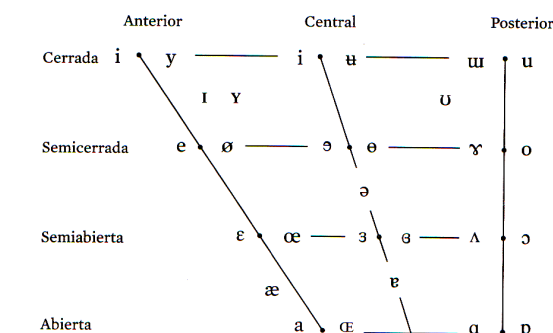
Si on se réfère maintenant aux différents parlers hispanophones, on peut constater que le système se complique considérablement (Figure 4.7, p. 199). Mais les nasales continuent à ne pas faire partie du schéma, ce qui est vrai aussi pour le système universel présenté par Blecua (2011)<sup>206</sup>. Cela nous confirme dans l'idée que la valeur phonologique des voyelles

<sup>205</sup> Dans (Gil, 2007, p. 432)

<sup>206</sup> Blecua (2011, p. 44) et Blecua (2011, p. 83) pour les Figures 4.5b et 4.6.

**Figure 4.6**

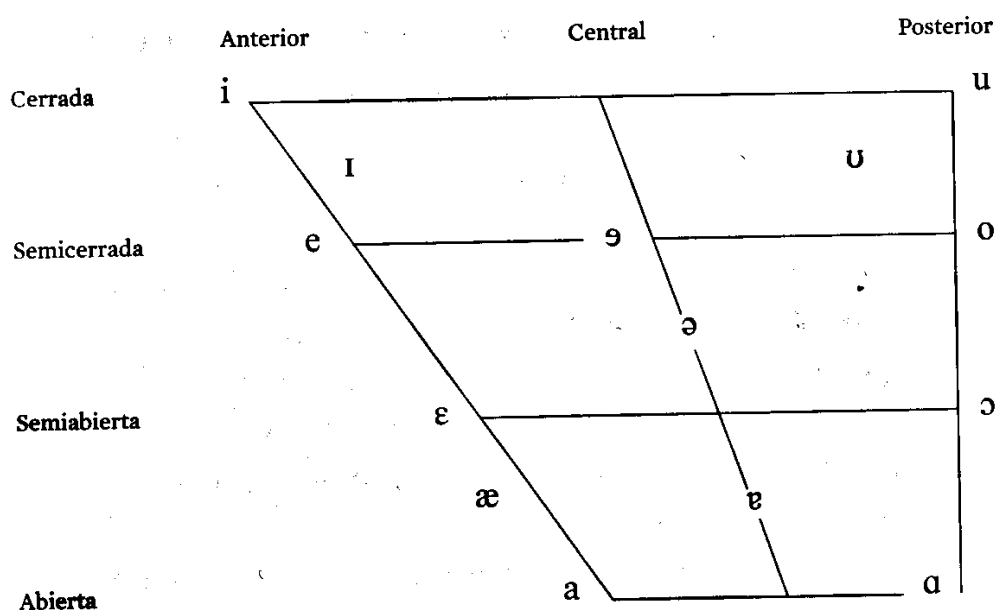
**SCHEMA DES VOYELLES UNIVERSELLES SELON BLECUA**



nasales est très importante pour construire un gabarit syllabique efficace pour les apprenants. Nombre de voyelles seront interprétées comme codas, voire même comme des codas morphologiques (verbe, adjectifs) dans les mots phonologiques. Comme on peut le voir, les descriptions peuvent donner lieu à des analyses plus poussées car les comparaisons sans base expérimentale sont ardues.

**Figure 4.7**

**REPRÉSENTATION DES POSSIBLES VARIANTES DANS LE SYSTÈME VOCALIQUE DE L'ESPAGNOL EN FONCTION DU DEGRÉ D'OUVERTURE**



#### 4.2.3.1.2 Le système consonantique : les occlusives

Quant au système consonantique, ce qui caractérise les consonnes espagnoles est le manque de tension des occlusives par rapport au français peut-être pour les raisons que l'on a données ci-dessus. La « tension » articulatoire se manifeste avant d'autres réalisations phoniques selon certaines expériences réalisées sur l'acquisition des consonnes par des enfants, et Murillo (2002 cité dans, Gil, 2007, p.151), fait remarquer que les positions /b/, /d/, /g/ sont réalisées par les enfants hispanophones « antes incluso de la adquisición total del sistema fonológico, un niño hispanohablante realiza la /b/, /d/, /g/ »



intervocálicas como las constrictivas [β],[δ],[ʝ], mientras que el niño francófono no posee estas variantes y pronunciará siempre /b/,/d/,/g/.»<sup>207</sup>

Il est de même avéré que les consonnes sont peu affriquées et qu'il existe une tendance à la vélarisation et à l'aspiration dans plusieurs variantes dialectales de l'espagnol.

Ces considérations suggèrent la comparaison des systèmes phonétiques. Or, nous considérons qu'on ne peut pas directement comparer deux systèmes hétérogènes pour nos besoins d'enseignant de FLE. Il faut repérer les positions qui rendent possibles la comparaison dans le discours verbalisé qui tente de reproduire le modèle du français. L'audition permet d'interagir plus ou moins efficacement parce que l'interlangue réussit à segmenter le flux de la parole. On n'a pas besoin de supposer des effets de discontinuité extérieurs à l'auditeur. Nous concevons en effet l'apprentissage comme une interaction effective où l'audition (la réception) ne peut être séparée du geste communicatif qui la codifie/dé-codifie. Notre définition même du mot phonologique est le fondement de cette conception que nous proposons : la syllabe n'acquiert de consistance que dans le « courant » (stream) discursif de la communication effective. Par définition donc, le mot phonologique ne peut être déformé car il s'adapte à la situation de communication et n'existe que par elle. Il n'y a donc pas de déformations chez l'apprenant mais des adaptations successives à une communication de plus en plus efficace, ce qui ne passe pas par la comparaison des systèmes phonétiques mais plutôt par une interaction au moment même de l'acte de parole qui tend d'adapter les systèmes prosodiques pour assurer l'efficacité de la communication.

La description de la phonétique de l'espagnol du point de vue articulatoire et perceptif basée sur différentes expériences acoustiques faites à l'aide d'un électro-palatalographe (Martínez Celdrán & Fernández Planas, 2007) relèvent des caractéristiques intéressantes pour la détermination de la syllabe ; ils soutiennent : que « la tensión es más relevante que la sonoridad en las consonantes españolas »<sup>208</sup>. Après des mesures sur la discrimination entre les paires sourde/sonore (p-b /t-d-/k-g) ils arrivent à la conclusion que : « en español las sordas son tensas y las sonoras laxas »<sup>209</sup>.

---

<sup>207</sup> Nous traduisons : [Avant même l'acquisition totale du système phonologique, un enfant hispanophone réalise les /b/, /d/,/g/ intervocaliques comme les constrictives [β],[δ],[ʝ], alors que l'enfant francophone ne connaît pas ces variantes et les prononcera toujours /b/, /d/,/g/].

<sup>208</sup> Nous traduisons l : [la tension est plus marquée que la sonorité dans les consonnes espagnoles]

<sup>209</sup> Nous traduisons : [en espagnol les sourdes sont tendues et les sonores relâchées].

Ils définissent ensuite la tension comme « el periodo durante el cual los órganos articulatorios mantienen su configuración »<sup>210</sup>. Ils en concluent que le trait de sonorité est peu stable en espagnol et que la phonologie doit se baser plutôt sur le trait de la tension que sur celui de la sonorité pour avoir une base phonétique. Ils définissent en conséquence les consonnes approximantes ( $\beta - \delta - \check{Y}$ ) comme des variantes des occlusives.

Nous trouvons dans ces affirmations une explication aux difficultés constatées dans la réalisation de la première syllabe de réalisation de <observateur> dans un contexte discursif français : systématiquement mal prononcé (Figure 1.8). Or, ces explications ne nous indiquent pas pourquoi le gabarit syllabique du mot espagnol –disponible dans l’interlangue- n’a pas été produit face à la difficulté. En tout cas, cela nous semble confirmer le fait que la représentation acoustique des traits segmentaux ne fait pas directement partie du mot phonologique de l’interlangue de l’apprenant mais aide à en construire un nouveau, ce qui s’avère important pour les pratiques pédagogiques, une fois le mot phonologique modèle à été repéré dans le corpus dans des énoncés bien formés.

Les données sur la mesure du VOT (Voice Onset Time) peuvent fournir des explications complémentaires sur la construction du gabarit syllabique du mot phonologique. Martínez Celdrán & Fernández Planas (2007) affirment que les occlusives sourdes de l’espagnol sont caractérisées par un moment d’explosion qui est majoritairement sonore si on le compare à d’autres langues, ce qui explique les difficultés de production des codas doubles en fin de mot. C’est un travail expérimental qui reste à faire et qu’il serait intéressant d’entreprendre dans le but de justifier la nature du mot phonologique présent dans l’intra-langue des apprenants hispanophones. Les résultats indiqueraient comment se produit le rapprochement entre interlangue et langue cible et devrait être entrepris, dans notre cas, en focalisant les consonnes déviantes que nous avons relevées (/t/-/k/-/b/ et /s/-/r/-/n/ par leur rapport aux occlusives) dans les constructions erratiques des syllabes, à l’intérieur des énoncés qui devraient correspondre au modèle français.

#### **4.2.3.1.3 Le système consonantique : les fricatives.**

Comme pour les occlusives, les caractéristiques distinctives des phonèmes fricatifs espagnols vont être définies par rapport à la tension : les fricatives sont donc plus tendues que stridentes ou sourdes ; ainsi [f] perçu comme [v] ou [ $\beta$ ] et [ $\theta$ ] comme [ $\delta$ ]. Pour éviter

---

<sup>210</sup> Nous traduisons : [la période pendant laquelle les organes articulatoires maintiennent leur configuration].

des erreurs, on peut analyser l'opposition [strident]/[continu] pour définir les caractéristiques des phonèmes fricatifs /f/, /θ/ /s/ /x/ (Gómez Asencio, 1994). Cette stratégie peut rendre compte des difficultés dans la formation de l'image acoustique du gabarit syllabique à l'origine des problèmes d'encodage, par exemple des positions correspondantes à /z/ orthographié x, s, (liaison dans les groupes nominaux et verbaux).

#### 4.2.3.1.4 Le système consonantique : les nasales, latérales et vibrantes.

Les nasales, latérales et vibrantes se distinguent par une transition brusque de la sortie de l'air. Gómez Asencio distingue la vibration simple du /r/ et multiple du /R/. Nous avons constaté les difficultés de prononciation des vibrantes françaises car elles produisent une transition multiple de l'air sur la zone uvulaire : dans le corpus nombreux cas d'effacement de /r/ (ci'culer, leu' colère, pou' circuler, hasa'...) (tableau 1.8) en témoignent. Les constats invitent à des vérifications dans la chaîne parlée à l'intérieur des énoncés comme pour le cas qui nous occupe des contextes de liaison. Nous n'avons pas constaté de difficultés majeures dans la prononciation de /l/, ni des nasales, sauf la tendance à leur production en coda comme le montrent les exemples de liaisons erratiques constatés (« grand », « on », « en »).

En conclusion nous pouvons dire que, pour expliquer les difficultés de prononciation, l'approche comparative doit être complétée par l'étude des contextes syllabiques à l'intérieur de l'énoncé erratique ; à cela peut aider une étude de la fréquence des types syllabiques entre les langues en concurrence, comme celle de Léon (2009, p. 133) :

**Figure 4.8**

**TABLEAU RELATION FRÉQUENCE DES TYPES SYLLABIQUES FRANÇAIS/ESPAGNOL**

	Français	Espagnol
CV	59,9	55,6
CVC	17,1	19,8
CCV	14,2	10,2
VC	1,9	3,1

Comme le montre le tableau, il n'y a pas beaucoup de différence entre les fréquences d'utilisation de syllabes fermées ou ouvertes. Le français produirait plus fréquemment les types CV, CCV alors que l'espagnol comparativement produirait plus les types CVC et

VC, ce qui est confirmé dans la tendance à la production de codas erratiques constatées dans le corpus.

Une caractéristique de la prononciation de l'espagnol c'est que les phonèmes consonantiques durent relativement peu car il y a tendance au relâchement dans l'articulation (Martínez Celadrán & Fernández Planas, 2007). Il faut donc être conscient de cette caractéristique essentielle, pour pouvoir entraîner les élèves à la prononciation de syllabes ouvertes et des positions en attaque, surtout quand l'initiale contient des clusters.

Pour conclure, ce bref aperçu de la phonétique espagnole, nous suggère que le système syllabique français pose des problèmes phono-tactiques plutôt par le type de gabarit syllabique que l'apprenant active dans son interlangue (encodage des segments initiaux et terminaux des syllabes).

Est-il possible de modifier ce gabarit syllabique avec des exercices en faisant intervenir un des épenthèses similaires à celle que les informateurs mêmes produisent en essayant d'adapter les systèmes prosodiques ? Quelles mesures didactiques envisager pour que l'énoncé français soit bien construit par des apprenants et à quels niveaux d'apprentissage faut-il les appliquer ? Ce travail de construction de l'énoncé est-il faisable pour le grand groupe ? Est-il, au contraire, efficace seulement pour éviter les problèmes phono-tactiques individuels de chaque élève par une didactique corrective centrée sur l'apprenant ?

#### **4.2.3.2 Modification du gabarit syllabique<sup>211</sup>.**

Les occurrences du corpus montrent les difficultés de production de certaines codas. Pour aider à reproduire le geste articulatoire, on propose la reconstruction syllabique en mettant en évidence la consonne problématique (Figure 4.9, p. 205) par l'ajout d'une sorte d'épenthèse prosodique « ə » qui fonctionnerait comme lubrificateur phonologique, ayant la même fonction morphologique que les voyelles extra-métriques espagnoles et la voyelle épenthétique définie par Encrevé (1988).

Pour que le travail soit utile, il faut bien vérifier les occurrences individuelles du corpus et celles qui affectent le groupe ou les sous-groupes formés pour remédiation.

---

<sup>211</sup> On peut présenter cela comme des exercices (enregistrements) ou selon les occurrences "au vol" dans les cours.

Nous reprenons les occurrences d'effacements constatés dans les lectures et offrons une remédiation par l'ajout d'un schwa épenthétique auquel nous assignons une position extra-métrique non reconnue par l'accentuation, comme c'est le cas des positions erratiques dans l'intra-langue.

Cette interprétation segmentale d'une position accentuelle nous permet de corriger les syncopes involontaires que produisent les apprenants par une interprétation accentuelle déviante.

Ainsi dans le tableau 4.9 nous proposons, à côté du mot orthographié en français selon la prononciation, une interprétation phonético-phonologique où apparaissent des positions extra-métriques non licenciées par le français mais utiles à la construction du nouvel gabarit syllabique comme « figure » de transition. Nous construisons alors un mot phonologique qui, dans l'intra-langue, correspond aux productions déviantes des énoncés des apprenants reconduites. Une interprétation phonétique de la position extra-métrique non licenciée permet ainsi paradoxalement le rapprochement des syllabations de l'intra-langue et du français.

Les exemples du tableau 4.8 sont donc exemples extraits du corpus que nous avons redéfinis. Ils concernent les effacements de consonne qui nous semblent plus représentatifs. 5 types permettent de définir des récurrences et la possibilité d'établir des rapprochements entre extra-métricité et voyelle épenthétique. Notre hypothèse est que l'apprenant cherche la forme syllabique habituelle dans les inflexions intono-accentuelles et donc produit inconsciemment un gabarit altéré qui ne correspond ni à celle de l'interlangue ni à celle du modèle français.

L'espagnol étant une langue à accent lexical qui marque les effets accentuels sur l'extra-métricité de la voyelle thématique, il nous a semblé possible d'aider à la reconstruction des positions segmentales en interprétant l'extra-métricité comme une possible position de voyelle susceptible d'être syncopée, le schwa. C'est ce positionnement inhabituel du schwa qui permet la prononciation de certains segments qui échappent à la syllabation de l'espagnol.

Une conséquence de cette influence de la prosodie sur la syllabation est que la CL est souvent mal interprétée à cause des positions accentuelles concurrentes qui se produisent par le décalage que les syllabes extra-métriques imposent à la construction de l'énoncé dans l'interlangue des apprenants. Certains segments sembleraient ne pas avoir de position

métrique assignée alors que l'accentuation française considère toute position segmentale décisive pour marquer la position de l'accent de fin de groupe.

Voyons les quelques exemples de reconstruction sur la segmentation des apprenants.

**Figure 4.9<sup>212</sup>**

**TABLEAU EXEMPLES DE RECONSTRUCTION DU SCHÉMA SYLLABIQUE DÉVIA NT.**

Type 1 <sup>213</sup> : Consonne nasale considérée extra-métrique dans une position démarcative en français ⇒ détermination d'une position pour le schwa dans le mot mal construit par ajout d'une position extra-métrique dans le mot déviant : « Commu' » [komyn<ə>/]
Type 2 <sup>214</sup> : Cluster final marqué en syllabe finale espagnole ⇒ Transformation de syllabe ouverte en syllabe fermée par double ajout de position extra-métrique non licenciée « Conta' » [contact / kõtak<ə>t/<ə>]
Type 3 : Double consonne finale marquée en espagnol ⇒ ajout d'une position extra-métrique qui permet l'ajout d'une consonne dans une syllabe non extra-métrique « L'expre' » [l'express /eksprɛs<ə>/]
Type 4 : Occlusive sonore en coda marquée en espagnol ⇒ ajout vocalique (voyelle neutre) qui permet le relâchement de la consonne <sup>215</sup> entre voyelles « O'servateur / O ?se'vateur » [observateur /ob<ə>servatœr/]
Type 5 : Voyelle nasale non reconnue qui produirait un cluster avec /k/ coda marqué en espagnol ⇒ ajout épenthétique de voyelle extramétrique « don' » [donc /do <sup>n</sup> k<ə>] (la prononciation de /k/ en coda produit naturellement la nasalisation de la voyelle)

Nous reprenons ici la méthodologie utilisée dans les exercices présentés (chapitre III). Nous voulons aider à la production d'une syllabation rapprochée qui puisse servir à rendre opératif l'énoncé par adaptation/création du mot phonologique dans l'interlangue capable de rendre compte de la syllabation de la langue cible comme une construction compatible avec la prosodie de la langue en construction.

L'effacement segmental, et même la « supplétion », produit un effet accentuel déviant imperceptible dans le mot à mot que l'on peut mettre en évidence pour retravailler l'accent de fin de groupe intono/accentuel français. Le travail sur l'énoncé erratique aide à la

<sup>212</sup> Occurrences présentées dans le tableau 1.8.

<sup>213</sup> Les types 8 (voisi<sup>nes</sup>), 9 (jeu<sup>n</sup>) et 12 (jeû<sup>ne</sup>) du tableau de référence correspondent à ce même schéma.

<sup>214</sup> Les types 6 (Mar<sup>k</sup>) et 10 (Oues<sup>t</sup>) correspondent au même schéma.

<sup>215</sup> En espagnol une occlusive entre deux voyelles perd sa sonorité et construit un allophone plus fricatif /b/⇒ /β/ ; /d/ ⇒ /ð/ ; /g/⇒ ɣ (abogado = aβoɣa(ð)o/).

reconnaissance de l'accent qui informe l'acte de communication puisque « les paramètres acoustiques sont le reflet direct du contenu sémantique » (Morel & Danon, 1998).

Même si nous ne pouvons pas envisager un modèle expérimental dans ce premier aperçu didactique des corpus d'apprenants, une bonne systématisation des productions erratiques semble permettre l'élaboration d'hypothèses sur les interférences accentuelles qui ont un effet sur la syntaxe dans l'apprentissage des langues étrangères. Ce serait un travail à développer en commun avec des experts en phonétique acoustique.

#### **4.3 Le cadre accentuel du traitement du corpus : morphologie et fonctionnalité.**

Les considérations sur la phonétique de l'espagnol et donc sur la reconnaissance d'effets prosodiques pouvant expliquer les productions d'énoncés erratiques semblent amener en tout cas au traitement du corpus sur deux classes liminaires de mots phonologiques basées sur une sémantique de niveau supérieur qui informerait de la syntaxe :

- les mots à classe ouverte (accentogènes car porteurs de marqueurs fonctionnels) ;
- les mots à classe fermée (non accentogènes et pouvant former des groupements phonologiques avec les premiers).

Les coïncidences du système accentuel portugais et espagnol nous permettent de profiter de certaines conclusions sur le rythme prosodique de ces langues si différentes dans l'ancrage de la fixation de la propagation de la vague accentuelle. En effet, en espagnol comme en portugais, la retombée accentuelle peut «être considérée comme un effet dérivé, entre autres, de l'extra-métricité qui reste première et déterminante [et] qui veut que l'accent principal frappe toujours la première voyelle située à gauche d'une voyelle extra-métrique » (Laks 1997b).

Grâce à ces précisions, les difficultés dans l'assimilation de l'accent démarcatif français (fixé sur la borne droite) peuvent être abordées depuis un paramètre comparatif des groupements phonologiques respectifs. Ce paramètre est nécessaire puisque ce qui rend difficile le traitement expérimental de corpus oraux de locuteurs inexperts c'est que les mesures appliquées sur les corpus de locuteurs francophones ne peuvent pas être

directement transposables. Il ne s'agit évidemment pas d'un système linguistique répertorié et étiqueté comme langue, mais d'un ensemble de faits de langue qui ne s'articulent pas encore entre eux par rapport à un schéma prosodique régulier. Or, « on sait qu'en général la proéminence accentuelle est marquée par la longueur (Cs), l'intensité (Db), la hauteur (Hz) ou par la combinatoire singulière d'un nombre quelconque de ces facteurs » alors que les études expérimentales indiqueraient qu'en portugais (et probablement aussi en espagnol) « l'écho d'accent est majoritairement marqué par la longueur (Cs) » (Laks, 1997b).

Nous récapitulons ; l'intra-langue produit des syllabes dégénérées dans la chaîne parlée car :

- elle ne respecte pas le gouvernement décrit par un schwa supposé de fin de syllabe fermée (interprétation segmentale possible) ;
- elle produit des syllabes ouvertes ou CL aurait dû être identifiée.

Si on ajoute à cela le besoin de dépister les consonnes parasites, on comprend bien l'inéluctabilité de présenter aux apprenants un mot phonologique opératif et efficace à la construction de la syntaxe du français. Ce mot phonologique doit l'aider à construire la syllabe prosodique de la langue cible.

Quelles seraient les différences qui marqueraient la typologie de ce mot phonologique, par rapport à celui que les énoncés erratiques du corpus rendent explicite ?

La différence qui nous semble être la plus importante pourrait être présentée à l'apprenant comme une conséquence de la perte de morphologie en français, ce qui implique un schéma accentuel fixe qui chromatise la mélodie du français. En castillan et portugais par contre, comme le constate Laks (1997b), « ce qui compte ce n'est pas l'assignation d'une seule position tonique, mais l'assignation d'un cliché ou d'un contour sur plusieurs positions, ce cliché se trouvant éventuellement déplacé vers la gauche par des éléments morphologiques particuliers ».

C'est donc ce schéma que nous allons appliquer, d'abord pour décrire un principe pour le mot phonologique espagnol sur les premiers constats des écarts accentuels du corpus, et après pour la formulation d'une règle sur le mot phonologique français. Ces deux entités



virtuelles vont nous permettre de comparer les systèmes de syllabation des énoncés du corpus et du français standard.

Le mot phonologique espagnol nous permettra en outre de confirmer que les énoncés que les syllabes proéminentes du corpus conformément sont déviants tant pour leur structure accentuelle que pour les segments qui composent leur structure linéarisée.

#### **4.3.1 Accent nucléaire et intonation dans le corpus : mot outil/ mot soutien et mot lexical.**

Pour étudier les groupements phonologiques de notre corpus de conversation il convient d'après ce qu'on a vu ci-dessus de tenir compte d'un côté :

- de l'accent démarcatif du français ;
- de l'extra-métricité déterminante de l'accent lexical dans les classes ouvertes ;
- de plusieurs positions toniques ;
- de l'accent secondaire qui frappe le mot à l'initial.

Ces quatre paramètres fournissent des pistes pour l'interprétation des constructions phonologiques de l'intra-langue qui se produisent dans l'interférence de systèmes prosodiques concurrents.

D'un autre côté, une partie importante de l'architecture du protocole PFC explicite les champs impliqués dans le traitement accentuel préalable au codage proprement dit de corpus francophones ; Lacheret & Lyche (2006, pp. 42-43) préviennent que partir sur la différence entre mot outil et mot lexical peut conduire le codeur à de mauvaises interprétations :

Est-il pertinent de demander au codeur de tenir compte d'emblée de l'opposition mots-outils vs mots lexicaux (...) démarche qui va inévitablement augmenter sa charge de travail, pour au bout de compte être remise en question à tout instant, étant bien entendu que l'opposition mots-outils/mots lexicaux est loin de faire le consensus chez les chercheurs ?

Y aurait-il alors un critère qui permettrait de faire la différence entre accent primaire et accent secondaire sans tenir compte du type de mot ? Si tel était le cas, cela pourrait guider le travail du transcripateur de corpus d'apprenants dans le sens de mesurer les écarts entre les groupes énonciatifs déviants et ceux du français standard. Voyons ce double critère accentuel présenté par Lacheret & Lyche (2006) :

- 1) « Tout accent tombant sur la dernière syllabe d'un mot lexical est un accent primaire, i.e. de nature structurale, il a une fonction démarcative ».
- 2) « Tout autre accent (interne de mot ou porté par la syllabe terminale d'un mot-outil) est doté d'une fonction secondaire (rythmique ou énonciative) ».

Dans notre contexte ce critère de distinction entre mot outil et mot soutien pourrait nous renseigner sur l'assignation de ce que nous appellerons l'accent nucléaire. C'est en effet par le repérage des mots prosodiques (PW) que l'apprenant réussit à s'approprier des effets accentuels/intonatifs de la langue cible et à segmenter en construisant de la syntaxe à l'intérieur des groupes phonologiques. Sans ce repérage préalable, aucune construction linguistique n'est possible. Or, on ne peut repérer l'accent et l'intonation qu'une fois qu'ils ont été produits dans l'acte de communication car ce sont eux qui vont caractériser la classe de mot (fermée ou ouverte) marquée par les positions toniques des apprenants.

Nous savons par ailleurs que la notion de mot lexical (classe ouverte) est décisive pour repérer la morphologie (non accentogène par définition) au moins dans les langues dont nous avons étudié les paramètres (l'espagnol et le portugais). Dans son travail expressif, l'apprenant va donc activer son inter-langue pour essayer de trouver le mot lexical qu'il va marquer d'un accent nucléaire. Les erreurs syllabiques se produisent dans les rapports syntagmatiques avec les autres mots du groupe phonologique.

Dans notre étude du corpus de conversation, nous avons donc cherché à justifier pourquoi certaines inflexions accentuelles marquent certains mots lexicaux. Nous avons constaté que le contour accentuel signalait plusieurs mots de l'empan intonatif ce qui est tout à fait cohérent avec l'expansion de vague accentuelle qui frappe plusieurs syllabes toniques.

Par cette procédure nous avons pu constater que l'accent démarcatif du français n'avait été repéré que très rarement dans les corpus. L'analyse des empan intonatifs conformes à l'accent démarcatif fournit les critères pour la description d'une structure organisée dans les corpus. C'est ce travail que nous présentons dans la deuxième partie de notre thèse.

#### **4.3.2 Perception des prééminences dans les corpus de conversation d'apprenants.**

Poiré, F. (2006, pp. 69-70) propose un codage syllabique par contraste des syllabes toniques à caractère démarcatif avec les autres. Par ce codage, les proéminences porteuses d'une fonctionnalité sont facilement repérées car « il existe un consensus assez général quant à la distribution des syllabes normalement accentuées en français (et donc proéminentes), à savoir la dernière syllabe d'un mot plein ; en conséquence, toutes les syllabes toniques doivent être codées ». D'un autre côté, il prévoit aussi d'autres effets accentuels sur « une syllabe non tonique mais proéminente (emphase accent secondaire, allongement associé à l'hésitation) [qui] devrait être facilement remarquée et donc codée ». Ces indications nous ont guidés sur les notations à réaliser puisqu'elles reposent sur l'indication que « les sites potentiellement porteurs d'une proéminence sont identifiables à partir de la transcription orthographique des fichiers sonores<sup>216</sup>. (...) » Poiré (2006)<sup>217</sup>.

Nous avons suivi les indications de Poiré et avons annoté les corpus sous PRAAT, comme en lecture, sur la transcription orthographique. Les transcriptions orthographiques ont été retranscrites une deuxième fois comme texte, sous forme de conversation, en indiquant en caractères gras les points de proéminences perçues<sup>218</sup>. Ce travail nous a permis de réaliser un comptage des points d'inflexions extérieurs à l'accent démarcatif. La reconstruction du dialogue nous permet de donner quelques précisions sur l'organisation linguistique du message et de relever les énoncés déviants par rapport à la syntaxe du français car, comme

---

<sup>216</sup> La transcription orthographique a été faite par un transcripateur expert. Les notations se basent sur cette transcription. Nous comparons ces proéminences au texte construit dans la transcription et essayons de reconstruire l'empan intonatif, ce qui souvent n'est pas possible.

<sup>217</sup> Pour la notion de proéminence voir (Crystal 2003: 375) que nous résumons : « a term used in AUDITORY PHONETICS to refer to the degree to which a sound or SYLLABLE stands out from others (...) Variation in LENGTH, PITCH, STRESS and inherent SONORITY are factors which contribute to the relative **prominence** of a UNIT.

<sup>218</sup> Voir annexe II.

le note Martin (2006), « l'utilisateur de l'objet proéminence syllabique opère par un processus inconscient parmi les autres processus inconscients de perception de la parole. »

Malgré ces indications, évaluer les phénomènes d'accentuation dans l'apprentissage d'une langue seconde est très risqué, car il ne s'agit pas d'un système répertorié et reconnu efficace pour la communication. Il nous faut cependant, en tant qu'enseignant, rendre compte de la formation de groupes syntaxiques, et nous ne connaissons pas d'autre moyen qu'au moyen de l'accentuation. Notre procédure est donc comparable à celle entreprise dans des corpus francophones mais il nous faudra tenir compte des « processus inconscients » dont parle Martin (2009) et considérer avec lui que, dans le repérage des proéminences, l'auditeur/transcripteur utilise aussi un système de « catégorisation primaire élaboré lors de l'acquisition et par la pratique du langage ».

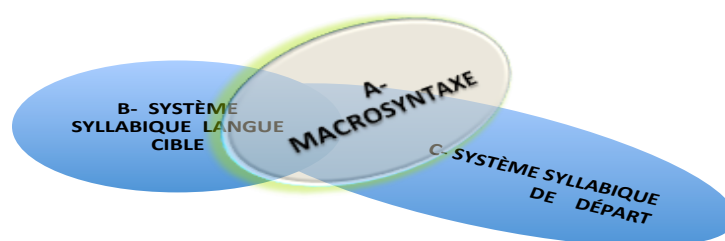
C'est justement cette considération (l'utilisation d'un système de « catégorisation primaire ») qui nous permettra de comparer les productions du corpus à celles du français standard. Nous essayons de rendre plus clair ce point de vue par la Figure 4.10 p. 212, où nous simulons deux systèmes syllabiques en interaction par rapport à une situation de communication qui apporte l'information syntaxique primaire nécessaire au codage accentuel.

Comme on l'a étudié (chapitre III) les interférences se produisent à l'intérieur d'un système dynamique (Figure 3.3) qui peut être décrit par un modèle de patron accentuel non interprété encore syllabiquement : « un objet phonologique unique » comme celui qui est décrit dans « grille parfaite » (Laks, 1993). Cet objet phonologique unique c'est ce qui nous permet de rendre compte de l'ajustement syllabique inter-linguistique à la base de l'apprentissage des LE. Il peut ne pas correspondre à un système prosodique répertorié car c'est dans la dynamique de réajustements successifs qu'il s'adapte aux conditions d'eurythmie de tout système syllabique possible. Cela nous permet de pouvoir identifier des effets accentuels qui tentent de produire des énoncés significatifs (syntagmes). Ce sont ces constructions que l'on va pouvoir comparer à celles d'un modèle de langue arrêté (langue cible) pour élaborer des stratégies didactiques.

Les énoncés ainsi construits sont agrammaticaux mais servent d'échafaudage de l'apprentissage.

**Figure 4.10**

**INTERFÉRENCE ET ADAPTATION SYLLABIQUE DANS L'INTRA-LANGUE**



Les systèmes syllabiques concurrents interagissent en réception/production, c'est-à-dire dans l'acte de communication grâce à une macrosyntaxe qui les informe et les rend compatibles selon des patrons accentuels. Ainsi :

$A \wedge B$  = Prosodie dans le système prosodique de la langue cible.

$A \wedge C$  = Prosodie dans le système syllabique de la langue de départ.

$A \wedge B \wedge C$  = « Accent » dans le système falsifiable de l'intra-langue.

Il résulte de cela que l'information macro-syntaxique fournit les conditions de l'interaction entre systèmes syllabiques différents. En d'autres mots : l'interaction de systèmes syllabiques sans l'intervention de l'information extérieure organisée dynamiquement n'est pas possible.

L'apprentissage consiste donc à faire coïncider les portions de syllabation qui interagissent dans la macrosyntaxe. Dans un corpus d'apprenant il y a, comme on peut facilement vérifier, des structures syllabiques de la langue française, des structures syllabiques de la langue/des langues de départ, et des structures nouvelles, propres à l'adaptation des systèmes syllabiques. Mais c'est seulement la macro-syntaxe qui informe ces syllabations concurrentes, c'est donc tout juste dans l'intersection des trois domaines qu'à lieu l'apprentissage : il correspond dans notre cas aux groupes intonatifs non déviants que l'on peut comptabiliser parmi ceux qui contiennent des enchaînements productifs (liaisons

productives<sup>219</sup>, accent démarcatif constaté), phénomènes d'ordre macro-syntaxique.

Dans le chapitre suivant nous présentons les données des autres types d'accent qui apparaissent dans les corpus (déviants, intellectifs). L'intellectif reconnaît l'accentuation du mot soutien (syllabe tonique) mais frappe un mot autre que celui de la fin du groupe intonatif.

Ce sont les fonctions de la proéminence syllabique qui nous donneront accès à l'analyse du corpus de conversation et à la dynamique de l'apprentissage. L'accent de groupe, à lui seul ne nous permet pas d'avancer sur le type d'unités qu'il démarque, plus encore, il reste très difficile à identifier parmi les autres. C'est bien dans l'acte de la parole que cet accent adopte la fonction syntaxique par rapport à la focalisation étroite et large. En effet Martin (2006) précise que :

la proéminence syllabique peut assumer trois fonctions (au moins) :

- une fonction démarcative (mais sur quel type d'unités ?) ;
- une fonction indicatrice de la focalisation étroite (appelée traditionnellement accent d'insistance, et habituellement placée sur la première syllabe des mots pleins<sup>220</sup>) ;
- une fonction indicatrice de la focalisation large (correspondant au découpage de l'énoncé en propos et thème<sup>221</sup>) .

#### **4.3.2.1 Repérage des groupes phonologiques par l'accent : méthodologie.**

Ce travail de repérage des groupes phonologiques par la syllabe proéminente exige la reproduction des transcriptions effectuées sous PRAAT dans un document complémentaire pour avoir de la distance par rapport à la transcription. En effet, cette transcription implique une interprétation du discours et une segmentation qui transforme le discours en texte oral. Nous avons donc reproduit les transcriptions et nous avons souligné (en

---

<sup>219</sup> Voilà pourquoi le travail sur la reconnaissance des consonnes de liaison que nous avons entrepris préalablement dans le corpus de lecture est indispensable dans notre reconstruction des phénomènes phonologiques à la base de l'apprentissage d'une langue. Comme nous le verrons, le traitement de l'enchaînement interdit (liaison erratique) comme une forme de non reconnaissance de CL sur épenthèse consonantique [ʔ], aide à la reconnaissance du groupe intonatif par la délimitation du groupe phonologique par reconnaissance des mots soutien.

<sup>220</sup> "Mot plein," "mot soutien" et "mot de classe ouverte" sont des termes synonymes et s'opposent aux mots de "classe fermée" ou "mots outil".

<sup>221</sup> Nous avons appelé ailleurs ce rapport thème/rhème (Chapitre II)

caractères gras) les syllabes accentuées selon une combinaison des critères de durée, pitch et intensité réalisée par l'notation préalable que nous présentons dans le chapitre suivant. Ces transcriptions ainsi élaborées sont présentées dans l'annexe II car leur dimension ne nous permet pas de les inclure dans le texte. Nous présentons un exemple ci-dessous. (Figure 4.11). Les proéminences syllabiques que le corpus présente ne le sont pas à proprement parler puisque le support linguistique qui les actualise ne correspond à aucune langue, c'est le domaine d'une production virtuelle falsifiable qui construit du sens par rapprochements successifs avec un modèle dont il essaye de rendre une image le plus fidèle possible. Nous avons en réalité détecté les syllabes proéminentes avec une mesure que nous avons appelée « l'accentonème » de l'intra-langue car cette mesure présente à la fois les caractéristiques d'un accent distinctif (secondaire) et de l'intonation. L'accentonème sert à détecter comment les positions proéminentes frappent tant des syllabes passibles de signaler un accent lexical (morpho-phonologique) que celles qui déterminent la fin de l'énoncé par un accent de groupe (démarcatif). Ce processus rend compte de la construction de l'énoncé qui est en voie d'acquisition. Nous analysons les corpus de conversation sur cette base théorique dans la deuxième partie de la thèse.

**Figure 4.11**

**EXTRAIT DE TRANSCRIPTION DE CORPUS AVEC EFFETS ACCENTUELS (ACCENTONÈMES)**

- Euh je vou**DRAIS** <vous>/ **par**ler d'un/n/ endroit **QUE**/ j'ai visité <é>**1**/il y a il y a trois/z/ **ans 2**/
- et donc **C'EST** /la ville de **Bordeaux3** /en **france4** /
- parce que J'**AI** vé**CU** <là> /pendant# une **année 5**/
- et **DONC** euh Je ne sais **pas6** /si vous connai**SSEZ** <mais> c'-èh je connaissais/ **PAS** du tout/ avant d'y **aller7**
- Bon je savais que ça existait <mais> <MM :[rire]> Mais rien d'autr<e>**8**
- Et donc euh c'-euh pff c'était# une très belle sur**PRIS**<e>**9**
- Parce que c'est **VRAI** <qu'en> **ES**pagne on parle<de> **PaRIS** <on> /
- parle <de> Toul**OU**Se/ Lyon /et puis il y a les/z/ **autres 7**/
- qui sont les/z/ oubliées**10**
- Mais qui (\*vaut/vaut) **VRAI**ment la **pein**<e>/**11**

Comme il a été dit plus haut, quand le groupe phonologique français n'est pas reconnu, l'apprenant cherche à le reconnaître par le repérage d'une frontière lexicale que son

interlangue produit dans l'image acoustique du mot phonologique opératif dans l'acte de communication. Cela produit des erreurs segmentales et/ou accentuelles, mais aident le locuteur inexpert à ponctuer les mots pleins qui permettent à son interlocuteur de reconstruire son discours et à le décoder. Pour cela, tant le locuteur que l'auditeur s'accordent inconsciemment sur le système prosodique disponible dans leur inter-langue qui semble compatible à celui de l'espagnol (frontière accentuelle entre lexème et morphologie).

Comme nous le montrerons, les syllabes proéminentes (non démarcatives) indiquent souvent aussi les groupes phonologiques déviants car, pour rendre reconnaissable un mot lexical déviant, le locuteur s'oblige à le marquer d'un accent emphatique.

Les groupes phonologiques sont donc repérés dans le corpus par :

- l'accent démarcatif ou du lexème morpho-phonologique ;
- la production d'un accent secondaire et/ou distinctif ;
- le marquage multiple accentuel (alternance de syllabes toniques par effet de l'eurythmie).

Ces trois critères sont complémentaires car un accent lexical peut coïncider avec un accent démarcatif dans le groupe phonologique. Le contour accentuel peut aider aussi à identifier des syllabes proéminentes erratiques. La procédure est risquée en tous cas et les conclusions doivent être confirmées par les constats sur la syllabation erratique en lecture de texte.

#### **4.3.2.2 Repérage des groupes phonologiques déviants.**

Nous avons comptabilisé le nombre des accents produits compatibles avec l'accent démarcatif par rapport aux autres accents<sup>222</sup>. Les mêmes arguments qui nous servent à parler de possible accent démarcatif dans les corpus nous empêchent de parler de la nature des autres types d'accents (secondaire, contours tonique, lexical). Ce travail ouvre la possibilité d'analyser les autres occurrences ultérieurement. Après comptage nous avons noté les contextes syntaxiques où l'accent supposé démarcatif se produit. Nous avons

---

<sup>222</sup> Annexe II



vérifié que ces groupes correspondaient à des syntagmes possibles en français, et nous les avons répertoriés de même que les contextes de liaison possibles, que la liaison soit réalisée ou pas<sup>223</sup>. Cela nous a permis de comparer les formations syllabiques par rapport au texte lu et de constater que les mêmes types de segments qu'en lecture jouent dans la construction de la prosodie.

L'étude des groupes syntagmatiques se base sur les écarts entre les groupements accentuels produits et ceux qui seraient conformes. Le travail de la première partie de la thèse, que nous concluons dans ce qui suit, s'est donc avéré indispensable pour l'étude de la syllabation de l'intra-langue et le repérage des mots phonologiques qui servent à la transmission de l'information malgré les déviances formelles qu'ils présentent.

#### **4.4 Conclusion : l'intérêt du traitement des corpus de conversation en FLE.**

Nous terminons ce chapitre sur l'interprétation des erreurs de segmentation en lecture par une prise de position sur la méthodologie à suivre pour l'étude de l'analyse du corpus de conversation sous le critère de la détermination des groupes intono-accentuels. Les différences entre la langue écrite et la langue orale nous ont permis de centrer l'étude de la segmentation dans l'interprétation linéaire d'un code de transcription. Notre objectif est de pouvoir présenter une catégorisation suffisante de la syllabe orale dans les cours de FLE qui permette le décodage du gabarit de l'interlangue de l'apprenant, avant apprentissage, et la construction d'une nouvelle image acoustique opérative en production.

Nombre des constats nous ont surpris et n'ont été possibles que par l'analyse réalisée, ce qui veut dire que, en tant qu'auditeurs nous nous servons aussi d'une représentation acoustique pour interpréter le discours des apprenants, ce qui peut fausser les données en partant d'une impression première qui ne correspond souvent pas à des productions effectives. L'alignement du texte pour l'analyse précise est donc indispensable à l'enseignant : elle empêche d'interpréter incorrectement, à la seule écoute, les productions orales, et donc de les évaluer sur de bonnes pistes. C'est, malheureusement, assez courant de se laisser dérouter par des impressions que les constructions en acquisition constatées pendant des années ont laissées dans l'image que les enseignants se font de la phonologie de l'apprenant.

---

<sup>223</sup> Voir Annexe I

Nous entreprenons le travail de la deuxième partie en essayant de retrouver les rapports de dépendance qui régissent les unités accentuelles au niveau macro-syntaxique, comme nous l'avons fait au niveau du segment par rapport au texte lu. Un mot phonologique est en effet composé d'au moins une proéminence accentuelle, et cette proéminence accentuelle peut se produire dans une syllabe mal formée. Pour cela, ce premier travail sur la segmentation nous donne des pistes d'interprétation des mots phonologiques déviants. Comment maintenant passer des structures micro-syntaxiques à la macro-syntaxe informationnelle ?

Selon Blanche-Benveniste (2010), diverses étapes organisent ce parcours :

1. Le repérage du groupe accentuel majeur qui reçoit l'accent nucléaire ou « noyau doté d'autonomie intonative et sémantique » appelé aussi prédicat, « rhème ou commentaire ».
2. L'identification des marqueurs accentuels mineurs :
  - « L'avant noyau (...) dépendant du noyau <sup>224</sup> »,
  - « L'après noyau » (position finale ou post-finale),
  - Les « parenthèses incisives ».

Ces notions relevées servent à envisager le corpus de conversation sans tenir compte d'une grammaire de langue particulière (comme dans l'analyse que nous venons de présenter). Cette syntaxe de l'intonation doit donc fournir une base d'articulation d'unités accentuelles informées et repérables par leurs syllabes proéminentes et le type d'accent qui les définit.

L'enjeu de la deuxième partie de la thèse est de pouvoir repérer les empans intonatifs pour construire du discours. Cette démarche qui s'appuie sur l'analyse segmentale, est beaucoup plus exigeante car elle informe la construction réelle du discours chez l'apprenant sans pouvoir faire appel au contexte extralinguistique qui ne poserait que des difficultés au traitement de l'information. Nous allons tenter d'expliquer les constructions erratiques des apprenants de FLE par la non reconnaissance de l'accent démarcatif et de ses

---

<sup>224</sup> D'après Cresti (Cresti, 1994 cité dans Blanche-Benveniste, 2010), les éléments dépendants du noyau seraient : « 1. Point de vue, 2. Lieu, 3 temps, 4. Disloqué avec reprise (annexant un locatif ou temporel) 5. Disloqué sans reprise 6. Noyau verbal », ce qui nous indique les éléments d'une grammaire de l'intonation suggestive pour le professeur de FLE.

conséquences dans la construction de l'énoncé prosodique (rapports syntagmatiques, construction textuelle du discours oral).

DEUXIÈME PARTIE :  
ANALYSE DES CONVERSATIONS  
(Macro-syntaxe)



## CHAPITRE V

### **Accent démarcatif et accent distinctif : critères de segmentation en discours spontané. « L’accentonème ».**

Nous présentons dans ce chapitre les données et quelques réflexions sur l’application de la méthodologie qui nous a servis à relever les constats du corpus en conversation. Nous cherchons le rapport entre les contextes de liaison et la construction phonologique du groupe syntaxique pour expliciter la fonction de l’accent démarcatif.

L’analyse de cette partie du corpus a été réalisée à partir de une interprétation double (orthographique et prosodique) du discours produit en situation de communication (deux à deux). Nous avons analysé 14 conversations et insisté sur celles qui nous ont paru les plus significatives. Comme nous avons indiqué, cette expérience est plus hasardeuse que celle de lecture car on ne compte pas sur une segmentation préconçue pour l’analyse (texte préparé PFC segmenté à l’avance). L’interprétation de la segmentation du premier transcripteur est cruciale et se base sur les présupposés théoriques qui sous-tendent la mise en forme orthographique. Particulièrement importante est l’alignement des hésitations, chevauchements, interjections, et le repérage des possibles doubles interprétations et mots déviants ou ininterprétables. Tout ce travail réalisé dans la préparation du codage orthographique est essentielle<sup>225</sup> à l’étude du corpus. Ces précisions préalables à la transcription orthographique réalisée sont consultables sur le document Cadre IPFC de l’annexe IX (10.7).

L’interprétation d’un discours imparfait ne concerne pas seulement le transcripteur : les locuteurs doivent pouvoir construire un discours suffisamment segmenté pour être interprété. C’est donc la transcription d’un expert qui nous a permis de valider le texte oral comme un discours sémantiquement informé. Nous l’avons considéré construit dans une protolangue qui contient déjà quelques caractéristiques de la langue cible mais qui s’en écarte par des segmentations erratiques au niveau des groupes phonologiques, accentuels et intonatifs : le locuteur doit rendre intelligible son discours par marquage intono-accentuel de certains mots clé. C’est la fonction illocutoire qui est emphasized par rapport aux autres fonctions du langage. Cela oblige l’informateur à traiter son discours en faisant intervenir

---

<sup>225</sup> Nous tenons à remercier le transcripteur anonyme de PFC/IPFC qui, par son travail de transcription a rendu possible notre analyse ultérieure.

des circonstants macro-syntaxiques qui contraignent sa performance au-delà des difficultés propres de sa connaissance limitée du français. Notre hypothèse de départ a été que les ancrages informationnels devraient privilégier les mots lexicaux et reproduire assez fidèlement les différences entre les mots soutien (support de l'information) et les mots outils (satellites). Il n'en est pas ainsi.

Comme nous montrent les corpus, l'accent peut marquer tous types de mots sans différence entre les mots de classe fermée et les mots de classe ouverte<sup>226</sup> (verbes, noms, adjectifs et adverbes selon Martin (2009)). Nous avons donc étudié les groupements phonologiques à travers les phénomènes d'enchaînement/liaison et avons trouvé que ces deux phénomènes phonologiques permettent de rendre effectif l'ancrage accentuel et la formation de groupes intonatifs même dans les cas de segmentation erratique (par non reconnaissance de la CL).

Le constat le plus important de cette étude a été que les apprenants rendent effectifs seulement un type restreint de contexte de liaison, ce qui confirme nos données en lecture de texte : les consonnes /z/, /t/ et /n/ restent les plus productives, cela indique que, comme en lecture, ces segments ont une valeur phonologique et ne sont pas toujours morphologiques. En effet, des liaisons réalisées, 57,79% concernent le phonème /z/, mais les contextes ne concernent pas toujours les marques du pluriel : il y aurait une tendance à faire traîner la coda qui s'enchaîne naturellement à la voyelle suivante même quand la position d'attaque est nulle (en/n/haut). La liaison n'a donc pas été encodée comme une procédure morphologique, elle produit une sorte de cohésion phonologique entre les mots intégrant le groupe intonatif.

D'autre part, le taux de fréquence très bas des CL autres que /z/ ne nous permet pas d'interpréter de quelque façon que ce soit les contextes qu'elles concernent :

- 29,22% en /t/,
- 9,09% en /n/, et seulement
- 3,89% correspondant à d'autres types de segments.

Tout cela vient confirmer le fait que la soudure produite dans le groupe phonologique n'est pas interprétée sur base morphologique : les constructions erratiques doivent donc s'expliquer en adoptant d'autres arguments.

---

<sup>226</sup> Voir Martin (2006).

On peut se demander si avec ces pauvres résultats de liaisons effectives, on peut repérer des indices de constitution de l'énoncé sur la base de la prosodie du français. Martin, (2006) parle en effet des difficultés de repérage de l'accent démarcatif en français par l'absence du critère morphologique :

(...) comment faire avec la proéminence réalisant la fonction démarcative en français ? Des langues comme l'anglais ou l'italien présentent des « accidents » morphologiques (...) La position presque toujours finale de l'accent en français<sup>227</sup> empêche évidemment l'apparition de telles curiosités morphologiques.

Nous avons cependant constaté que les apprenants produisent de façon erratique un accent lexical dans l'intra-langue qui leur permet de construire de la syntaxe, ce qui est prouvé par l'interprétation de leur discours par un auditeur qui ne participe pas de la situation de communication. Il y aurait donc une articulation efficace (du point de vue communicationnel) de certains syntagmes même produits avec une prosodie déviante. Nous pensons que l'accent démarcatif français a cela de lexical : « une caractéristique particulière, celle de pouvoir être éventuellement non réalisé. » (Martin, 2006)

Cette possibilité de non réalisation d'accent démarcatif permet à l'apprenant, qui a des difficultés à le repérer, de retrouver les traces de l'accent lexical dans une langue : il lui suffit de retrouver les traces syllabiques (alternance syllabe forte/syllabe faible ou syllabe faible/syllabe forte) sur lesquelles se construisent les prosodies des langues et de segmenter d'après le critère lexical qui leur est accessible (fonction de la mémoire ou rapprochement étymologique de son interlangue). Le problème est donc regrouper les syllabes pour construire le mot lexical et pouvoir segmenter son discours. D'ailleurs, le fait que, comme le remarque Garde (1965)<sup>228</sup>, on peut en français déplacer le caractère accentogène de certains éléments de classe ouverte à des éléments de classe fermée, en fonction des rapports syntaxiques que ceux-ci maintiennent entre eux, rend ce regroupement indispensable à la constitution de l'énoncé.

---

<sup>227</sup> D'après Martin (2009),

l'accent dit lexical (...) se manifeste en première approximation en français sur la dernière syllabe prononcée (...) à la différence des autres langues romanes (...)

<sup>228</sup> Voir Martin (1979, p. 2) pour le critère d'accentualité de Garde qui *confère à l'accent tonique un rôle syntaxique*.



En effet, les clitiques et autres mots soutien seraient accentués ou non en fonction de la structure syntaxique et « on parle[rait] alors, à propos des syllabes frappées par cet accent susceptible d'être réalisé, d'accentuabilité » (Garde, 1968). L'accent démarcatif français ne serait donc pas un accent lexical à proprement parler comme mettent en évidence les productions du corpus qui tentent de le reproduire.

Considérons les exemples extraits de l'annexe II :

1. Je vou <sup>˘</sup> **drais** vous <sup>˘</sup> **par**ler <de> <sup>˘</sup> **d'un**...
2. ... <sup>˘</sup> **mais** je <sup>˘</sup> **ne** me <sup>˘</sup> **rappelle** <sup>˘</sup> **le** <sup>˘</sup> **nom** (collision ?)
3. ...car <sup>˘</sup> **ça** <sup>˘</sup> **va** <sup>˘</sup> **contr**< ə l(ə)> <sup>˘</sup> **les**/s/ (collision ?)
4. A <sup>˘</sup> **lors** <sup>˘</sup> **bonjour** <sup>˘</sup> **Sofi**<a> (collision ?)

On peut remarquer que les proéminences accentuelles sont distribuées irrégulièrement :

-Dans 1 « **par**ler » marque une proéminence dans la première syllabe car « vous » a été produit sur syllabe faible (marqué <xxx>) (voir figure 4.10) dans la transcription. Cette interprétation oblige le locuteur à produire par eurythmie une retombée accentuelle sur la syllabe contigüe, et à marquer comme extra-métrique la syllabe ultime. Cela provoque une disfluece par répétition provoquée par la non reconnaissance de l'eurythmie. En français toutes les syllabes auraient en effet une même durée exceptés celles qui sont marquées par l'accent syntaxique (démarcatif) ou distinctif. Le locuteur ne reconnaît pas les groupes intonatifs qui permettent de segmenter le discours et de le rendre compréhensible par la construction syntaxique. La syntaxe étant erratique, les rapports entre les éléments du syntagme sont flous et le discours n'a pas de bases prosodiques pour s'articuler : la collision d'accent ne permet pas la reconnaissance de la valeur phonologique des syllabes.

-Dans 2 les mots proéminents sont la conjonction « mais » et le « ne », le « ne » marquant la polarité de l'énoncé. Les accents subséquents sont déplacés (première syllabe du verbe) et le déterminant (suites faible/forte). Un accent distinctif frappe « nom » ce qui peut être interprété comme un essai de reproduire l'accent démarcatif. La phrase semble assertive et la collision d'accent se produit par deux effets accentuels différents (retombée

rythmique et essai de production d'intonation conclusive sur la mauvaise syllabe. Le locuteur en déroute recompose donc l'énoncé par une confusion entre accent lexical et démarcatif, empêchant la correcte intonation du groupe de sens. L'absence de « pas » oblige à (ou est la cause de ?) la construction d'un énoncé erratique avec une prosodie déviante. Or, l'accent démarcatif semble être en voie d'acquisition même si une collision d'accent se produit qui témoigne de l'ajustement de prosodies concurrentes dans une production forcée.

-Dans 3 l'accent, marque tous les mots lexicaux, ce qui empêche la prosodie de fixer les groupes syntagmatiques et produit l'effet de disfluente vers la fin de l'énoncé (hésitations, doubles productions).

-Dans 4 la locutrice essaie de reproduire un fait intonatif d'enjouement (elle vient de participer dans la conversation de sa co-locutrice et lui dit « bonjour » comme si c'était la première fois qu'elle s'entretiennent) : « **bonjour** » et « **Sofia** » sont marqués d'un accent lexical sur la pénultième (espagnol) qui bouleverse la prosodie de l'énoncé français et il se produit une collision d'accent entre cet accent et celui qui marque phonologiquement la syllabe proéminente de « alors ».

Comme on peut le comprendre, la transcription des corpus est très subjective : on interprète en transcrivant. Pour cela les codes de la notation, que nous avons élaborées pour indiquer les effets accentuels, respectent les alignements faits sous PRAAT du discours, ce qui permet de suivre les indications de la courbe intonative (pics, intensité et durée) sur les syllabes. On ne peut donc pas avoir, dans un premier moment, une perspective claire sur la fonction illocutoire/pragmatique que le discours totalement transcrit doit pouvoir rendre. Nous présentons la notation (Figure 5.1) qui concerne la segmentation syllabique effectuée par un transcripteur expert du projet IPFC<sup>229</sup> où nous tentons de marquer les effets accentuels de durée et intensité. Nous avons appelé, dans une terminologie propre, ces effets accentuels « accentonèmes » car ce ne sont pas de vrais « accents » mais des proéminences syllabiques de positions accentogènes (AC) qui ne correspondent à aucune

---

<sup>229</sup> Certains commentaires effectués sous PRAAT (annexe III) ne concernent pas notre objectif de répertorier les effets intono-accentuels erratiques dans l'intra-langue sans essayer d'identifier de possibles interférences de la langue maternelle. Le document cadre, qui figure en annexe IX pour consultation, donne une interprétation de la syllabation qui nous a été énormément utile pour les alignements que nous n'aurions pas pu faire autrement. Nous restons redevables à IPFC pour cette grande aide.

prosodie de langue répertoriée et, qui, comme c'était le cas de la segmentation en lecture, sont des marqueurs éphémères et falsifiable de production en production. Nous avons dû, après l'interprétation de la segmentation sous PRAAT, transcrire les corpus en marquant les proéminentes et l'extra-métricité de certaines syllabes. Nous en avons donné un exemple en 5.2a et notons ci-dessous (Figure 5.2.b) les commentaires qui figurent après chaque transcription complétée<sup>230</sup>.

**Figure 5.1**

**TABLEAU : SYMBOLES UTILISÉS (TIRE DE COMMENTAIRES SOUS PRAAT)**

SYMBOLE	SEGMENT
% +	Syllabe mal identifiée par ajout de segment Liaison sans enchaînement
% -	Syllabe mal identifiée par absence de segment /
%	Syllabe erratique/ emprunt/ ambiguë / mal identifiée
	Onset décalé
XX :::	Syllabe longue
::: XX	Pause longue
!	Précède le porteur d'accent nucléaire
&	Soudage erratique
&C	Soudage à une attaque
&L	Soudage sur consonne de liaison
[?]	Pause glottique*

\*Élément ajouté après analyse de corpus. Il n'est donc pas présent dans les texte-grids. Il a été indiqué comme élément indispensable dans les transcription ultérieures.

**Figure 5.2a**

**TABLEAU : MARQUAGE SYLLABIQUE POUR IDENTIFICATION DES PROÉMINENCES SYLLABIQUES DANS LE CORPUS**

Locuteur	AD	AcL	AC	Autres	Total
AM	21	4	46	15	82
CH	16	----	29	34	79
Total	37	4	75	49	161

<sup>230</sup> La longueur des transcriptions ne permet pas leur inclusion dans le texte. Le lecteur intéressé peut les consulter en annexe.

**Figure 5.2b**

**COMPLÉMENT TABLEAU MARQUAGE SYLLABIQUE 5.2a**

Moyenne groupes accentuels en interaction 1009/161 = 6.261
--

**Notes pour toutes les transcriptions <sup>231</sup>/<sub>232</sub> :**

**Interprétation :**

AD : Accent Démarcatif (syllabe proéminente ? fin de groupe intonatif).

AcL : Contexte de liaison marqué d'une proéminence sur total de liaisons effectivement réalisées.

AC : Accentonème de syllabe proéminente en position décalée par rapport à la prosodie du français.

Autres : Mots soutien accentué dans une syllabe non démarcative, hésitations proéminentes, mots inventés...

**Notation :**

AD : en caractères gras et noté (b=locuteur non principal).

CL : en caractères gras en rouge.

AcL : en caractères gras en rouge + numéro.

AC : en majuscules (même monosyllabes et mots soutien).

Autres : en caractère gras sans notation.

Toutes ces notations des transcriptions des corpus de conversation annotés sous PRAAT ont pour objectif de répondre à la question sur comment rendre évident à l'apprenant ce critère d'accentuabilité qui lui permettrait de changer de gabarit syllabique et de reconnaître dans le mot phonologique la syllabe proéminente. Martin (2010) nous donne une piste simple :

(...) il est aisé d'établir que la réalisation effective des accents sur les syllabes accentuables dépend du nombre de syllabes de chaque groupe, donc en définitive

---

<sup>231</sup> Le nombre de mot divisé par le nombre de syllabes proéminentes nous rapproche de la moyenne de syllabes par groupe intonatif et permet de vérifier si le résultat est raisonnable pour un groupe intonatif (une moyenne de 7 syllabes par groupe intonatif pour le français selon Wiolland cité par Martin/ 8 en espagnol selon Blecua).

<sup>232</sup> L'objectif de la notation est de marquer les syllabes proéminentes qui coïncident avec l'accent de fin de groupe intonatif, les mots phonologiques (syllabes, lexème ou morphème informé et identifié comme faisant partie de la langue et qui permettent de reconstruire la structure macro-syntaxique du discours.)

Les accentonèmes dans le corpus (AC) marquent les intonations probablement déviantes mais une bonne identification du mot phonologique français (accent lexical sur la dernière syllabe).

Les contextes de liaison marqués (CL) correspondent à l'acquisition du rythme accentuel dans le groupe intonatif.

Les contextes de liaison accentués (AcL) marquent évidemment la déviance par rapport à l'intonation mais un accent de groupe (démarcatif) en voie d'acquisition. Ils ne sont pas comptabilisés comme effets proéminents.

de la durée d'énonciation des groupes (...) le nombre minimal qui rend les syllabes accentuables effectivement accentuées semble tourner autour de 7.

La quête à l'accent lexical est à l'origine de nombreuses déviations intonatives dans le corpus. Pour reconstruire la prosodie il faudra différencier<sup>233</sup> deux types accentuels :

- l'accent d'insistance, marquant la focalisation étroite ;
- l'accent indiquant le rapport propos à thème (focalisation large).

Grâce à l'accent d'insistance nous entendons pouvoir décerner les effets accentuels produits par les informateurs pour rapprocher leur mot phonologique opératif à celui du modèle. Il peut marquer des syllabes erratiques dans le mot lexical.

Cela nous conduit évidemment à travailler avant sur la syllabe proéminente dans les corpus repérable, comme on l'a suggéré :

- par l'effet de l'alternance syllabe forte/faible dans la phonation,
- par l'effet des emphases qui essaient, par hypercorrection, de reproduire l'accent démarcatif français,
- par focalisation sur les mots phonologiques qui, dans le corpus, servent à repérer les mots lexicaux (même erratiques) véhiculant l'information.

L'accent de focalisation large devrait rendre compte, dans un deuxième temps, de l'organisation de l'énoncé par rapport à l'information que l'on veut communiquer. Cela dépasse notre travail de thèse actuel, mais est un point de vue important pour envisager la construction de l'énoncé en FLE ; c'est une perspective qui peut s'ouvrir sur une nouvelle approche par la méthodologie que nous proposons d'analyse de corpus.

La différence entre focalisation large et étroite nous permet donc d'étudier la constitution des énoncés prosodiques. Dans le modèle que nous empruntons, les groupes accentuels peuvent comporter un deuxième accent permettant de repérer les mots de classe ouverte ; l'exemple de Martin (2005), indique l'importance de ce deuxième accent dans la construction de la syntaxe de l'énoncé : « accentuation d'exemples tels que « je ne lui ai

---

<sup>233</sup> Voir Martin (2005) :

la perception et la transcription de l'accent dit d'insistance (accent de focalisation étroite) et de l'accent indiquant une organisation de propos à thème de l'énoncé (focalisation large) ne pose pas (trop) de problèmes pour le phonéticien entraîné. Il n'en va pas de même pour l'accent dit lexical qui se manifeste en première approximation en français sur la dernière syllabe prononcée.

**pas pardonné** » constitué d'un seul groupe accentuel de 8 syllabes, mais pour lequel un deuxième accent de groupe rythmique apparaît sur **pas** (la négation **ne...pas** appartenant à une classe fermée) ».

Cela invite à concevoir la reconstruction des groupes intono/accentuels générés dans les corpus par la comparaison aux empanns intonatifs du français.

L'effort de structuration systématique basé sur des empanns intonatifs définis nous semble justifié, puisque l'on dispose en français (Martin, 2009) d'un critère

syntaxico-phonologique pour établir a priori l'accentuation des syllabes finales des groupes accentuels : les groupes sont définis par un mot plein, autour duquel gravitent des mot-outils en relation de dépendance ou de solidarité. (...) La non accentuation effective d'une syllabe accentuable est également un critère de cohésion syntaxique.

Dans la deuxième partie de notre thèse nous étudions donc les constructions erratiques à l'intérieur des structures qui ne répondent pas au critère défini par Martin. Le repérage des groupes accentuels ne peut se faire que sur base lexicale, puisque la différence entre mot outil/mot soutien se fait dans le groupe prosodique construit. Il ne peut pas être fait non plus par la seule analyse de la syllabe puisque son caractère accentuel peut changer, comme il a été dit, en fonction du contexte syntaxique : l'accentonème qui serait à la base de l'analyse des corpus de FLE détermine donc le type et la composition des groupes accentuels par rapport au système prosodique français. Cette nouvelle unité de langue permet de déterminer la position de la syllabe « informée » mais seulement dans un contexte linguistique discursif de communication par rapport à la macro-syntaxe qui se constitue dans et est dépendante de l'acte même de la communication. Les apprenants re-connaissent et re-produisent des positions syllabiques qu'ils interprètent sémantiquement (sémantaxe de Robert) dans un acte réfléchi de verbalisation.

Comment les informateurs ont-ils traité les unités d'information dans le discours avec leur interlocuteur ? Nous avons retenu le concept d'unité intonative « intonation unit » (Chafe, 1994)<sup>234</sup> que nous avons adapté à nos besoins. De notre point de vue, les unités intonatives

---

<sup>234</sup> Cf. Chafe (1994) :

“Anyone who listens objectively to speech will quickly notice that it is not produced in a continuous, uninterrupted flow but in spurts. This quality of language is, among other things, a biological necessity. Because speech sounds are produced by expelling air from the lungs, the air must be periodically replaced if the speaker is to remain alive. (...) The need to breathe would alone produce the spurt like quality of speech, but if one examines the linguistic and psychological nature of the spurts, it becomes clear that more is involved. (...) One finds, in fact, that this physiological requirement operates in happy synchrony with some basic functional segmentation of discourse”.

ne véhiculent pas seulement l'information mais ils la hiérarchisent dans le domaine de l'intra-langue, alors même que se produit l'interaction verbale en contexte d'apprentissage. Mais on ne peut pas encore accéder directement au domaine de la macro-syntaxe car la langue est encore en voie d'acquisition et ces unités, erratiques. Les unités intonatives du corpus repérées par l'accentonème, ne peuvent être abordées que par comparaison avec celles qui auraient été construites dans la maîtrise de la langue ; elles appartiennent (, 2004) à un « stade logico-combinatoire ou parataxique » qui présuppose une segmentation.

Dans notre corpus, le repérage de la segmentation par groupes intono-accentuels a été faite sur la transcription orthographique en examinant la présence de « pics » dans la courbe intonative à l'aide de l'outil « pitch »<sup>235</sup> du logiciel PRAAT. Nous avons ainsi défini les groupes de souffle sur un triple critère : la fréquence (Htz), l'intensité (dB) et la durée (ms), comme s'il s'agissait d'une langue naturelle typifiée.

C'est donc en faisant une double lecture visuelle (spectrographique) et auditive que nous avons réalisé notre expérience. Nous avons tenté de contourner de la sorte la difficulté d'une étude de corpus oral complètement sur impression auditive, à laquelle s'ajouteraient la problématique propre à l'indéfinition et les mauvaises interprétations produites par un discours imparfaitement construit.

Le tableau 5.3, p. 231 présente une différence entre les circonstants de la codification du langage écrit et oral selon Koch et Öesterreicher (Koch & Öesterreicher, 1985, cité chez Blanche-Benveniste, 1990). Évidemment, quand il s'agit d'une expérience entre locuteurs inexperts, le décalage entre oral (proximité) et écrit (distance) est bien plus évident. Chercher donc la construction du message dans le lien à la prosodie est un enjeu difficile car :

- d'un côté, l'information doit être organisée en unités de langue pour que l'interlocuteur puisse interpréter le message selon un code oral commun avec le locuteur ;

- d'un autre côté, par le fait même que la langue n'est pas encore acquise, on ne peut pas déterminer quels ancrages le locuteur définit dans l'acte même de sa communication et quels sont produits par des effets involontaires. L'accès à la macro-syntaxe est compliqué, ce qui se manifeste par un manque d'organisation textuelle et le manque de fluidité verbale.

---

<sup>235</sup> Pour explications de l'outil pitch (F0) (Lagefoded, 1996)

Nous avons donc repéré les effets accentuels générés sachant qu'ils pouvaient ne pas correspondre ni à ceux de l'interlangue, ni à ceux la langue cible, ni à ceux de la langue d'une éventuelle langue de départ dominante. Nous avons donc entrepris le travail de répertorier seulement les groupements phonologiques qui respectaient la prosodie du français (accent démarcatif, liaisons réalisées, enchaînements normés...). Nous avons cherché la cohérence intra-textuelle puisque la situation d'oralité introduit des perturbations difficiles de contrôler par des variables (3,4,6,7 et 11 du tableau) dans cette expérience.

**Figure 5.3**

**TABLEAU : PARAMÈTRES DE COMMUNICATION LANGUE ORALE/LANGUE ÉCRITE**  
(Koch & Oesterreiche)

	<b>Proximité</b>	<b>Distance</b>
1	Communication privée	Communication publique
2	Interlocuteur intime	Interlocuteur inconnu
3	Émotionnalité forte	Émotionnalité faible
4	Ancrage actionnel et situationnel	Détachement actionnel et situationnel
5	Ancrage référentiel dans la situation	Détachement référentiel de la situation
6	Coprésence spatio-temporelle	Séparation spatio-temporelle
7	Coopération communicative intense	Coopération communicative minimale
8	Dialogue	Monologue
9	Communication spontanée	Communication préparée
10	Liberté thématique	Fixation thématique
11	Choix lexical et structurel limité	Choix lexical et structurel ample



En effet, comme l'indique Blanche-Benveniste (2010, pp. 123-136)<sup>236</sup>,

La syntaxe de la phrase et des propositions, ne suffit pas à rendre compte de certaines organisations de la langue parlée. (...) Les unités et relations de macro-syntaxe ne prennent pas appui directement sur les fonctions et catégories grammaticales.

Les questions qui se posent alors sont :

- Quels groupements phonologiques des corpus ne sont pas déviants par rapport au français oral de référence ?
- Comment les définir autrement que par la grammaire pour l'apprenant ?

L'analyse de la liaison nous permet de reconnaître certains groupements phonologiques conformes, même si elle ne se produit pas toujours dans des empan à accent démarcatif, car nous disposons d'un double principe énoncé par Encrevé (1988) : « Les consonnes de liaison sont traitées différemment selon qu'elles sont placées dans un contexte de liaison obligatoire ou facultative (...) [car] du point de vue de la grammaire, les liaisons obligatoires sont catégoriquement réalisées sous la forme de liaison enchaînée ».

Nous avons suivi Encrevé (1988) pour qualifier de « grammaticales » les occurrences de liaison obligatoires si elles sont réalisées « *sous la forme de liaison enchaînée* ». Nous avons confirmé, comme pour l'analyse présentée du texte lu, que les locuteurs différencient difficilement les deux. Les éléments épenthétiques que les liaisons déviantes produisent, ne pouvant ni s'ancrer comme éléments segmentaux ni faire partie de syllabes, nous les avons traités de phénomènes suprasegmentaux cherchant à être phonétiquement ré-interprétés dans une langue en voie d'acquisition. Nous avons traité de la même façon certaines codas rythmiques qui sont déviantes en français même en contexte hors liaison.

---

<sup>236</sup> Son analyse en unités centrale (noyau), avant noyau et après noyau, nous semble justifier le rapport à la macro-syntaxe (voir chapitre précédent). Ces unités ont été décrites ailleurs par Martin (2009) ; Rossi (1999) ; et Danon-Boileau (1998).

En effet, les conventions (50), (51) et (64) que nous reproduisons en note<sup>237</sup> (Encrevé, 1988) soutiennent cette interprétation de «positions» auto-segmentales bien que ces positions nous servent à décrire un corpus d'apprenants.

### 5.1 Accent démarcatif vs accent distinctif.

L'accentuation de l'espagnol a été définie comme un système accentuel « partiellement libre » (fenêtre des trois syllabes), ce qui rend difficile la reconnaissance des différents effets intono-accentuels et les différentes modalités (exclamative, interrogative / déclarative<sup>238</sup>). Il reste morphologique car il se déplace pour repérer l'ancrage morphologique par l'ajout d'une position (voyelle thématique ou coda) ou le marquage de la syllabe pénultième par un creux prosodique. L'accent lexical est toujours privilégié comme un indicateur certain pour les désinences morphologiques qui sont ainsi considérées « extra-métriques » (analyse du verbe ci-dessus).

Comme nous l'avons montré par l'analyse des corpus de lecture, les CL sont souvent considérées des codas rythmiques morphologiques et il n'est donc pas étonnant que l'apprenant trouve des difficultés à repérer « l'accent » démarcatif français. La syllabe accentogène française qui marque la fin des mots phonologiques finaux dans les groupements intonatifs est souvent confondue avec l'accent distinctif qui marque le mot lexical d'après la prosodie de l'espagnol. La voyelle épenthétique française (élément non segmental) se comporte aussi comme un élément extra-syllabique responsable de la segmentation variable des groupes intonatifs ; nous lui accordons une fonction similaire à celle de l'accent orthographique espagnol qui va déplacer une position accentuelle de non

---

<sup>237</sup> Conventions

**(50) : Principe de structure vide (PSV) :**

Un constituant prosodique demeuré non associé lorsque aucune position disponible et phonétiquement interprétée ne lui est accessible peut être phonétiquement interprété par épenthèse d'un segment.

**(51) Convention (paramétrique) sur les segments épenthétiques :**

En français la consonne épenthétique non marquée est [ʔ], la voyelle épenthétique non marquée est celle qui correspond pour un locuteur donné [français], aux réalisations du **e muet**.

**(64) Convention (paramétrique) sur les consonnes finales :**

En français les C finales peuvent “développer” une voyelle épenthétique d'appui. Cette voyelle est la voyelle épenthétique non marquée.

<sup>238</sup> Rappelons que l'accent écrit en espagnol se comporte comme un diacritique qui interprète les co-occurrences segmentales dans la chaîne parlée et qu'il a une valeur distinctive (que/ qué [que/quoi! Quoi?], animo/ ánimo/animó [j'encourage/courage/j'ai encouragé], porque/por que/ por qué/ porqué [parce que/ par lequel / pourquoi?/le pourquoi]) et tant d'autres exemples de la littérature linguistique.

marquée (pénultième) à marquée. Le mot ainsi marqué reçoit un accent distinctif qui change de fonction dans l'énoncé.

On a vu comment la surproduction de codas rythmiques en lecture brouille les marqueurs de genre dans le texte lu (pɤəmje/pɤəmjer- ʒalu/ʒaluz). Ce phénomène se reproduit en conversation mais l'accentuation est plus irrégulière qu'en lecture puisque un accent distinctif vient s'ajouter qui restructure les mots phonologiques dans l'énoncé selon les entrées d'information lexicale que le locuteur veut emphatiser dans son discours (syllabes transparentes). Accent et intonation se confondent dans l'intra-langue par influence d'une syllabation syntaxiquement mal organisée qui provoque des problèmes phono-tactiques et des disfluences.

Cet aspect d'ordre linguistique est difficile à faire comprendre à l'apprenant de FLE, qui interprète et tente de segmenter la langue orale par rapport aux conditions exigées par un code morpho-phonologique qui ne respecte pas l'accent démarcatif du français. Ce qu'on appelle « l'accent français » n'est en quelque sorte qu'une piste pour aborder les aspects syntaxiques d'une langue qui génère ses syntagmes par la prosodie.

Est-ce l'influence du gabarit syllabique encodé dans l'acquisition du système prosodique de la langue maternelle qui pose des difficultés au processus impliqués dans la reproduction des effets phonologiques présents dans la syllabation d'une autre langue ?

C'est en tout cas une hypothèse qui nous a conduits à repérer les mots phonologiques conformes à la prosodie du français dans le corpus, et à les comparer à des formations qui s'en écartent.

Nous proposons maintenant de rendre visibles les éléments épenthétiques qui en français rendent possibles la segmentation du discours en accord avec la prosodie. Nous allons expliciter le rôle phonologique de /ʔ/ (la consonne épenthétique) et de la voyelle épenthétique que nous symboliserons sous <ə> dans le corpus puisqu'elle ne correspond à l'interprétation d'aucune position segmentale de la voyelle neutre (schwa). Ce sont les effets de retombée de vague rythmique alternative qui apparaissent dans le corpus que nous voulons identifier comme on l'a déjà fait au niveau du segment. Il semble possible de le faire aussi au niveau de la macro-syntaxe qui définit des rapports prosodiques de nature discursive (anaphores, cata-phores, liens logiques, sémantique textuelle).

Ainsi, accent démarcatif et accent distinctif adoptent une même fonction dans l'enseignement du FLE : la segmentation de la chaîne orale dans un but didactique.

Le français, en perte de marqueurs morpho-phonologiques frappe d'un accent de fin de groupe phonologique les groupes de sens : l'accent intellectif en début de groupe, de plus en plus présent dans la langue, n'est pas étranger à cette fonction distinctive, il peut même être considéré une conséquence pour le maintien de la construction du syntagme. Nous affirmons que l'accent intellectif français a une fonction syntaxique qui se manifeste par :

- les phénomènes de réinterprétation prosodique des positions vides (CL, /ʔ/) qui reconstruisent le rythme en permettant que le poids phonologique d'une rime s'estompe dans une attaque rendant la syllabe plus légère et permettant l'accent démarcatif de fin de mot phonologique de se réaliser ;

- la dynamique de transformation de syllabe fermée en syllabe ouverte en fin de groupe intonatif par une nouvelle interprétation d'une position coda, si nécessaire, au moyen d'une voyelle fonctionnelle épenthétique.

Cette interprétation de l'accent intellectif français comme un fait syntaxique qui interprète le syntagme est de plus en plus présente dans les méthodes de langues actuelles qui invitent l'apprenant à reproduire les accents intellectifs dans les mots porteurs de sens de l'empan intonatif (Chafe, 1994).

Une dynamique similaire peut être décrite aussi dans d'autres langues romanes et dans certains parlers hispanophones :

- l'ouverture des voyelles finales (le<sup>h</sup>/les lo<sup>h</sup>/los le<sup>h</sup>/las) [leur/les/les(féminin)]

- l'effacement consonantique (¡a come<sup>h</sup>! /a comer!) [mangeons!].

Que nous disent les corpus sur tout cela ? Les locuteurs analysés reconnaissent difficilement la prosodie du français mais font la plupart des fois de correctes interprétations au niveau morpho-phonologique (contextes de liaison obligatoire) même si la fréquence d'occurrences, dans le discours qu'ils ont construit, ne nous permet pas de

considérer que la construction de la syntaxe est évidente. En effet, l'accent démarcatif est souvent inexistant car il continue à laisser échapper, comme en lecture, des codas rythmiques non accentués inexistants en français et des voyelles pleines extra-métriques en position finale.

L'étude suivante relève des données sur la production de liaison, d'enchaînements, et d'accent démarcatif en conversation justifiant ou non l'organisation syntaxique par l'assimilation de la reconnaissance des groupes intonatifs français dans la perspective que nous avons décrite. L'intérêt de cette analyse est qu'elle nous permet de dépouiller les données pour pouvoir trouver des explications aux productions erratiques sur le même plan que les conformes, c'est-à-dire, par rapport à l'organisation de l'information dans le message oral, et donc au niveau de la macro-syntaxe.

## **5.2 Questions méthodologiques : la notation.**

Nous avons établi une notation<sup>239</sup> pour relever à la fois les effets accentuels et les caractéristiques des groupements syllabiques oraux par rapport aux textes transcrits. Le travail de notation dans une tire complémentaire à la tire orthographique sous PRAAT nous a permis de prendre de la distance par rapport à la transcription même et de relever à la fois les enchaînements entre les mots phonologiques, les possibles occurrences de liaisons (tous types mélangés) et les effets accentuels.

À la différence de la notation élaborée pour l'analyse du texte lu, nous avons ciblé les constructions syllabiques du point de vue de l'analyse suprasegmentale : durée (lourde, légère, déviante). Nous avons laissé de côté l'analyse segmentale déjà réalisée pour le texte lu. Notre objectif a été de pouvoir reproduire une transcription suffisamment fidèle d'un modèle accentuel et de mettre en évidence les caractéristiques des groupements intonatifs qui rendent compte de la transmission de l'information, c'est-à-dire, de justifier le caractère syntaxique de l'articulation prosodique des mots phonologiques tant au niveau de la micro-syntaxe (groupe de souffle) que de la macro-syntaxe, énoncés dans le discours. Le fait que la transmission de l'information a été suffisamment efficace (compréhension et

---

<sup>239</sup> Annexe 11 : Notation conversation

transcription des enregistrements) confirme l'hypothèse que les mots phonologiques servent à articuler les empan intonatifs<sup>240</sup>, malgré leur typologie souvent erratique.

Examinons les données.

### 5.3 Autour de la liaison

Comme le montre le tableau 1 Figure 5.4, les locuteurs ne produisent pas des liaisons dans 39,43% des contextes que l'on pourrait qualifier de possibles contextes de liaison si on s'en tient à l'interprétation segmentale qu'on a faite des corpus par rapport à la construction du message. Si l'on considère que la production de liaison est à elle seule une garantie de la constitution d'énoncés conformes, cela pourrait indiquer qu'ils sont capables de construire des groupes phonologiques non déviants dans le 60,57% de contextes où la liaison a été identifiée. Mais cette indication est trompeuse car le discours peut être organisé de façon erratique au niveau de la macro-syntaxe et donc ailleurs que dans les groupements syntagmatiques normés. Ce même argument invalide la possibilité de définir certaines positions comme des contextes de liaison obligatoires. On suppose alors que l'intra-langue est une création agrammaticale qui ne permet pas de comparer ses énoncés à des énoncés virtuels construits sur la grammaire du français.

Or, comme les locuteurs dans leur acte de communication utilisent un code oral qui leur permet d'interagir et que leur discours a été validé par la transcription même qu'en a faite un francophone, on peut dire qu'il y a construction de syntaxe avec les éléments dont ils disposent dans leur interlangue : le mot phonologique français est déjà opératif et on peut significativement le montrer par les groupements phonologiques qu'ils produisent dans les empan intonatifs.

Le prélèvement des contextes de liaison productifs est, dans ce sens, essentiel pour relever les possibles formes erratiques. Cela nous permet aussi d'éliminer le « bruit » généré dans la construction du message. Le tableau 5.4 présente donc les énoncés avec des groupes syntagmatiques que la liaison permet de définir (liaison productive).

---

<sup>240</sup> Voir pour la notion d'empan intonatif Lacheret-Dujour, A. (2003).

Figure 5.4

**TABLEAU DE POURCENTAGES DE RÉALISATION ET NON RÉALISATION DE LIAISON SUR TOTAL DE CONTEXTES POSSIBLES**

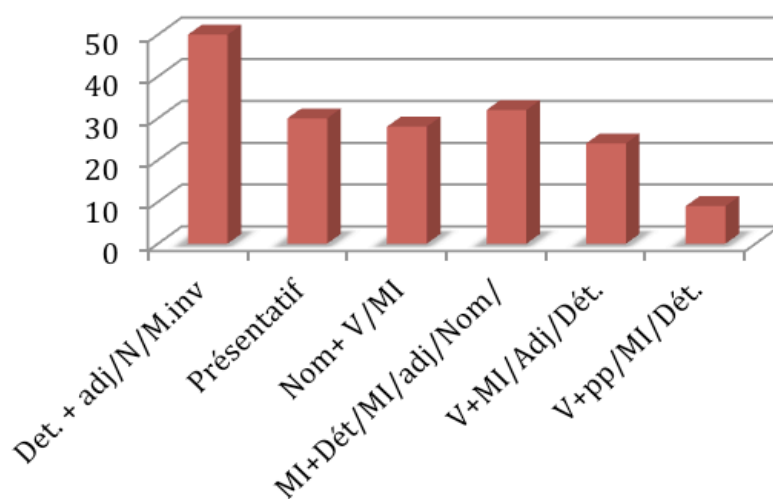
<b>Locuteur</b>	<b>Total</b>	<b>NR</b>	<b>NR. %</b>
LF	26	15	57,69
MM	30	24	80
LS	23	11	47,82
MLR	22	3	13,63
PM	12	5	41,66
JL	13	7	53,84
MR	32	5	15,62
RP	11	5	45,45
RL	19	7	36,84
AM (1)	15	6	40
CH (3)	16	6	37,5
SF (13)	10	1	10
LP (6)	15	7	46,66
<b>Total : 258</b>	<b>258</b>	<b>102</b>	<b>39,43</b>

Si nous étudions alors les contextes de liaison qui correspondent à ce 60,57% des cas réalisés (Figure 5.5, p. 239), on peut s'attendre à ce que, au moins dans ces contextes, les groupements phonologiques soient conformes à la syntaxe du français ou du moins

comparables. L'analyse des contextes, maintenant, nous permet de remarquer que, pour ce qui est de l'interprétation morphosyntaxique, les **contextes productifs** sont :

Figure 5.5

LIAISONS PRODUCTIVES PAR DÉTERMINATION DES SYNTAGMES



1. D+ N-ADJ-MI : 32,46%
2. PRÉ+ D-MI-ADJ. :19,48 %
3. N+V1-V2-MI : 18,18 %
4. MI+ D-MI-ADJ-N-V :20,79 %
5. V1+M1+ADJ+D : 3,24 %
6. V2+PP+MI+D : 5,48%

Ce qui nous indique que les contextes les plus performants pour la réalisation des groupes phonologiques sont :

- le déterminant + nom / adjectif,
- le mot invariable + déterminant / adjectif / nom .

Les autres contextes restent bien moins productifs.



Nous donnons des exemples d'occurrences des contextes de liaison relevés : le groupe 1 et 4 sont les plus productifs, suivis des présentatifs (groupe 2) qui sont sujets à une grande variabilité :

Groupe 1 :

- 1) Déterminant + adjectif : *des autres* [Esplsmrl/LS]
- 2) Déterminant + nom : *des enfants* [Esprprll/RP]

Groupe 2 :

- 1) Présentatif : *c'est un homme* [Esprprll/RP]

Groupe 3 :

- 1) Nom + verbe : *vous avez* [Esptcmrl/MR]
- 2) Nom + Mot invariable : *vous y étiez* [Esptcmrl/MR]

Groupe 4 :

- 1) Mot invariable + déterminant : *dans un* [Esptcmrl/TC]
- 2) Mot invariable + mot invariable : *plus ou moins* [Esprlrpl/RL]
- 3) Mot invariable + adjectif : *très intéressant* [Espamchl/AM]
- 4) Mot invariable + Nominal : *chez elle* [Esplfmml/MM]

Groupe 5 :

- 1) Verbe + mot invariable : *commencent à* [Espsflpl/LP]\*

Groupe 6 :

- 1) Verbe II+ participe passés : *je suis allé* [Esplfmml/LF]
- 2) Verbe II+ mot invariable : *il est en train* [Espsflpl/LP]
- 3) Verbe II+ déterminant : *il est un* [Espchaml/CH]\*

Il est intéressant de remarquer que le groupe 6 est fautif ; il est rare de trouver des

occurrences possibles dans des contextes de liaison variable très recherchés (presque des ronds de cuirs dans la bouche d'un locuteur inexpert, du type : nous sommes un groupe de...).

On ne trouve pas d'ailleurs d'occurrences de liaisons dans les cas possibles :

- Groupe 1 : Déterminant + Mot invariable (un assez grand)
- Groupe 2 : Présentatif + Mot invariable (c'est encore)  
Présentatif + Adjectif (c'est inconcevable)
- Groupe 4 : Mot invariable + Verbe (on en a vu)<sup>241</sup>
- Groupe 5 : Verbe + adjectif (tu deviens insupportable : variable)  
Verbe + déterminant (j'en prends un : variable)

On peut remarquer que ces groupes syntagmatiques sont sujets à variation. Paraissant dans des contextes très simplifiés, ils ne permettent pas de déterminer s'il y a une vraie emphase sur l'adjectif, l'adverbe, le numéral ou le verbe. L'utilisation de l'adverbe suivi d'un adjectif est une occurrence rare et concerne surtout « très ». Si le groupe 2 des présentatifs n'existait pas, les liaisons concernant le syntagme verbal seraient aussi très peu nombreuses. Par contre, les apprenants produisent naturellement les liaisons dans le cas des verbes II (auxiliaires ou servant à construire des périphrases verbales).

Cela nous indique que la fonction intégrative de la liaison ne concerne pas exactement les mêmes catégories que l'on étudierait dans une grammaire. Elle n'est donc pas, en parlant strictement, syntaxique. Or, si nous considérons le groupe 4, les occurrences avec « en » n'existent pas, ce qui indiquerait une difficulté de constitution du groupe verbal (mot soutien + satellites), évidente en lecture de texte où ce contexte de liaison n'était pas reconnu non plus.

Nous pouvons désormais poursuivre notre recherche sur une autre piste que la piste grammaticale : la piste prosodique, même si les groupements concernés par des possibles liaisons (fonction intégrative) peuvent être interprétés comme étant syntaxiques puisqu'ils concernent les syntagmes nominaux, adverbiaux et verbaux.

---

<sup>241</sup> Provoque des disfluences massives par absence de liaison de voyelles nasales (hypercorrection ?) dans les monosyllabes.

L'analyse des contextes de liaison nous autorise à affirmer que les acquis de ces quelques groupements phonologiques ne peuvent être étudiés que dans les corpus et sans recours à d'autres catégorisations extérieures. Ces contextes sont certes peu nombreux car le discours produit est déficient et suppose des difficultés d'organisation du message. Ces quelques contextes nous permettent néanmoins d'avancer dans notre quête des constructions syntaxiques, en évitant de nous perdre dans une « forêt de segments ». Nous avons constaté par la suite que chez les locuteurs qui ont les pourcentages les plus hauts de liaisons réalisées, soit :

- MLR : 86,37%
- TC : 85,72%
- SF : 90%
- MR : 84,38

les types de liaison qui sont réalisées à plus haut pourcentage concernent les catégories suivantes :

- **mots invariables** suivis d'un déterminant, d'un adjectif, d'un substantif ou d'un verbe (MLR=31,81%) / (TC=50%),
- **nominaux** suivis d'un verbe ou d'un mot invariable (SF= 50%) / (MR=28,12%).

Nous avons vérifié après que ces locuteurs sont en effet les plus performants. Leur discours est mieux construit et leur interaction fluide<sup>242</sup>.

Un constat important c'est que les 4 informateurs qui réalisent le plus de liaisons privilégient les mots invariables dans le contexte gauche, ce qui pourrait indiquer que ce n'est pas la soudure « morphologique » qui aide à la réalisation du groupe phonologique, et que notre hypothèse sur le transfert prosodique de la langue maternelle (caractère lexico/morphologique) ne se confirme pas. Nous avons donc cherché d'autres critères pour trouver une explication de la construction du mot phonologique et avons vérifié la nature des mots de liaison (M1-M2) impliqués.

---

<sup>242</sup> Voir transcriptions des productions Annexe II sur les audios disponibles en CD Annexe IV.

Les résultats montrent que les pourcentages de liaisons réalisées correspondent à :

- 50% pour M1 et M2 monosyllabes,
- 46,10% pour M1 monosyllabe et M2 polysyllabe,
- 2,59% pour M1 polysyllabe et M2 monosyllabe,
- 1,75% pour M1 et M2 polysyllabes.

Les faits sont éclairants : M1 monosyllabique est le mot liaisonnant préféré, alors que les polysyllabes lient très peu : nous remarquons que le M1 se présente souvent comme un préfixe qui s'intègre dans un mot à accent nucléaire. Ce constat se justifie par l'analyse de la spécificité du mot liaisonnant : il s'agit d'un mot soutien, satellite ou de classe fermée, dans la terminologie de Martin.

Les résultats donc vont à l'encontre de l'hypothèse de la nature morphosyntaxique de la liaison, mais soutiennent celle de la dépendance des mots de classe fermée de ceux de classe ouverte<sup>243</sup> :

- le déterminant est reconnu comme mot liaisonnant quelle que soit sa nature (monosyllabe/polysyllabe),
- les mots invariables (renforcent des mots soutien : adjectifs, noms),
- les pronoms en position de sujet ou de compléments antéposé (régime verbal).

Les unités phonologiques qui se construisent par effet de la liaison sur le mot lexical, et confirmées par les corpus, concernent les groupes :

- déterminant-nominal,
- sujet-verbe,
- groupe prépositionnel ou adverbial.

---

<sup>243</sup> Les mots de classe ouverte/ fermée sont pour Morel & Danon-Boileau (1998, p. 22), Léon (2009, p. 162), Blanche-Benveniste (2010, pp. 125-135) et Martin (1979) les mêmes. Il est intéressant de noter que les contextes de liaison constatés dans les corpus, correspondent à celles qui ont servi à construire la notion de classe ouverte et fermée comme organisation première du discours oral en français selon ces phonologues.

Nous avons cherché ensuite les traces de l'accent démarcatif français dans les groupements phonologiques des conversations. Les résultats devraient confirmer que ces groupes phonologiques présentent des patrons prosodiques, quelle que soit leur nature. Nous présentons les résultats dans ce qui suit.

### 5.3.1. Limites et enjeux de la méthodologie appliquée

Pour vérifier les effets accentuels du corpus et voir si les groupements phonologiques sélectionnés par la procédure décrite plus haut pouvaient être interprétés comme des unités intonatives nous nous sommes servis du tracé des l'outil « pitch », « pulses », « intensity » et « spectrum » de PRAAT. Nous avons relevé : la durée anormale ( xx::: ) ou ( ::::xx ) de certaines syllabes ou pauses, les effets accentuels (!) et les formes déviantes de certains empan par le tracé de la courbe d'intensité. Nous avons noté aussi les enchaînements sur consonne de liaison (&L), les syllabes finales faisant intervenir le premier segment consonantique (&C) ou vocalique (&) de l'unité suivante. Quelques cas de possible inversion phonémique que nous avons pu repérer<sup>244</sup> mériteraient une mesure plus experte de la durée d'explosion (VOT) de certaines plosives, comme les possibles pauses glottiques (?) que nous proposons pour de nouvelles recherches en raison des conclusions de ce travail.

Cette procédure nous a permis de constater que les accents sont très irrégulièrement distribués, et en tout cas ne correspondent pas toujours aux positions qu'un locuteur francophone aurait prévues, même dans les phrases non déviantes au niveau segmental.<sup>245</sup>

L'expérience comporte en tous cas beaucoup de risques puisque les informateurs construisent du discours dans une langue qui n'est pas la leur. Il est hasardeux pour le transcripateur de faire la part des constructions erratiques et de celles qui concernent l'organisation d'un discours oral même en langue maternelle. Encore une fois la comparaison entre le corpus de lecture et de langue spontanée s'est avéré indispensable car, comme l'indique (Rossi-Gensane, 2010) :

---

<sup>244</sup> Occurrences consultables : Annexe III (intervalle 70 Texte-Grid 10\_4 espmmjlc -2-FIN )

<sup>245</sup> Des transcriptions sans segmentation ont été données à des francophones pour vérifier quelles segmentations ils en feraient. Nous n'avons pas poursuivi cette expérience intéressante qui n'était pas faisable dans les conditions qui se sont imposées à notre travail.

l'oral, même spontané, connaît une forte organisation qui apparaît d'autant plus et d'autant mieux que l'on évite de le comparer, en général par défaut, à l'écrit et (...) que l'on prend soin de dissocier entre les structures et le mode de production (...) Ainsi, le... le / la couverture, les trois occurrences de déterminant relèvent d'une répétition imputable aux conditions d'élaboration du discours et l'on n'a donc pas affaire à un syntagme nominal à trois articles. Comme l'écrit Blanche-Benveniste (...) « **la connaissance de la langue parlée fait progresser la description grammaticale** de l'ensemble de la langue<sup>246</sup> ».

Nous retenons cette idée pour l'adapter à nos besoins d'enseignants de FLE, et continuons notre travail dans l'idée qu'elle rend aussi possible la construction de l'énoncé grammatical, efficace à la communication.

L'annexe II présente les transcriptions des corpus segmentées et surlignées sur les points d'inflexion accentuelle après avoir réalisé le travail de notation sous PRAAT. La difficulté majeure de l'analyse est que les groupes intonatifs sont très peu marqués. Les locuteurs accentuent les syllabes dans le mot et le mot dans le groupe d'une façon qui peut sembler arbitraire à l'analyseur. Le travail réalisé sur tous les informateurs s'est souvent montré improductif car nombre de locuteurs ne produisent pas encore un discours interactif cohérent. Nous avons indiqué alors dans les transcriptions ultérieures des conversations les liaisons réalisées pour nous aider dans le repérage des groupes phonologiques et nous nous sommes centrés, pour la recherche de l'information accentuelle, sur celles des locuteurs que nous avons considéré s'exprimer le plus efficacement<sup>247</sup> après le travail de première notation sur discours oral. Le critère de sélection a été notre étude sur l'analyse de la liaison. Nous avons alors retenu les 8 conversations les plus réussies sur ce critère (voir données sur la liaison ci-dessus) et avons fait un comptage des groupes intonatifs que nous avons repérés.

Dans ces groupes intonatifs, nous avons répertorié ceux qui présentent une variation intonative en fin de groupe. Deux comptages par locuteur ont été faits sur ces informateurs :

---

<sup>246</sup> Nous soulignons.

<sup>247</sup> Nous comprenons que cette qualification est bien subjective et peut sembler arbitraire. Encore une fois le premier travail sur lecture de texte et notation des effets de syllabation nous semble pouvoir justifier l'affirmation.

- d'abord comme locuteurs principaux (Esprlrpl :RL [RL est le locuteur principal]) et,
- en tant que co-locuteur (Esprlrpl : RP [RP] est le locuteur principal et [RL] est alors comptabilisé secondaire).

Nos constats indiquent que les plus grands producteurs de liaisons ne sont pas les informateurs qui produisent davantage d'effets accentuels démarcatifs. Voyons les résultats (Figure 5.6 p. 247) :

- MLR Liaisons produites : 86,37% / accent démarcatif : 47 de 130 occurrences.
- TC Liaisons produites 85,72% / accent démarcatif : 29 de 75 occurrences.
- SF Liaisons produites 90% / accent démarcatif : 42 de 93 occurrences.
- MR Liaisons produites 84,38 % / accent démarcatif : 19 de 88 occurrences.

L'accent démarcatif serait alors nécessaire et suffisant pour affirmer que le locuteur reconnaît l'articulation syntaxique des énoncés ?

Les résultats sur ces locuteurs ne semblent pas corroborer l'idée. Il est raisonnable de penser, en outre, que la seule position d'une syllabe proéminente en fin d'énoncé ne nous permet pas d'affirmer qu'il s'agit de sa démarcation en tant qu'unité syntaxique. Il se peut qu'un effet de phono-taxe ou une coïncidence intonative se produise. En tout cas nous parlons d'accent lexical sur la pénultième en espagnol, alors qu'en français l'accent premier conformerait le syntagme en permettant d'établir des différences (mot soutien/mot outil) seulement par la position ; ce qui expliquerait que le schwa sur « le » pronom personnel soit accentué. Mais le fait d'être accentué changerait-il sa nature ? Cette position n'impliquerait-elle pas que le schwa devient une voyelle thématique qui aurait des caractéristiques comparables à la voyelle extra-métrique espagnole ? Ce serait le cas par exemple dans les impératives :

- Je l'**achèt**(e) ⇒ achète-**le**

où un accent secondaire pourrait marquer l'initiale verbale pour permettre la transformation segmentale : **achèt(e)-le**.

Le locuteur, en tout cas reconnaît la fin de l'énoncé dans les productions marqués AC (caractères gras + numération) dans le corpus : il reconnaît le syntagme.

**Figure 5.6**<sup>248</sup>

**POSSIBLE RÉALISATION ACCENTONÈME (AC) ET “ACCENT DEMARCATIF” PAR LOCUTEUR.**

Locuteur	AD + %	AC +%
CH	44 --- 27,32	68 - 42,23
AM	29 --- 25,21	62 - 53,91
LS	39 --- 32,5	42 - 35
MLR	47 --- 36,60	57 - 43,18
TC	31 --- 32,63	54 - 56,82
MR	38 --- 29,45	55 - 42,63
LF	42 --- 53,16	31 - 39,24
MM	46 --- 38,33	44 - 36,66
PM	19 --- 15,57	77 - 63,11
JL	16 --- 16,32	41 - 41,83
RP	37 --- 24,34	75 - 49,34
RL	24 --- 42,10	14 - 24,56
SF	57 --- 50,89	36- 32,14
LP	51 --- 25,62	93- 46,73

Dans les transcriptions (Audio ou Retranscrite)<sup>249</sup> les marqueurs accentuels ne discriminent pas entre les mots outils et les mots soutien comme on le prévoyait. L'accent lexical espagnol semble ne pas avoir totalement disparu néanmoins dans la formation des groupes phonologiques (surtout sur les mots transparents) et les productions sont marquées aussi d'un certain accent d'insistance, par besoin communicationnel : il y a un effet d'accent de durée qui respecte les caractéristiques syllabiques de l'enchaînement espagnol et qui est proche de l'accent distinctif français (non lexical) dans la formation des groupes phonologiques. Blecua (2011, p. 358) explique un fait paradoxal :

En español, la posición del acento es parcialmente libre, pues solo puede recaer en una de las tres últimas sílabas de la palabra, partiendo del límite derecho. En los estudios fonológicos este rasgo se denomina VENTANA DE LAS TRES SÍLABAS

<sup>248</sup> Nous présentons dans 5.10 p. 261, le tableau général et des explications sur l'élaboration.

<sup>249</sup> Nous revenons plus tard sur ces informations consultables dans les annexes.



[ ? <sup>250</sup> ]. En otras lenguas, la posición del acento es fija. En finés por ejemplo, la sílaba acentuada es siempre la primera de la palabra, y el acento cumple una FUNCIÓN DELIMITATIVA. El acento en español desempeña en cambio, una función FONOLÓGICA DISTINTIVA, ya que hace posible que se distingan substantivos (*sábana*—*sabana*), substantivos y verbos (*crítica*—*critica* ; *andén*—*anden*) y tiempos verbales (*cantara*—*cantará* ; *llame*—*llamé*). También permite oponer palabras acentuadas y palabras inacentuadas *té* (sustantivo) y *te* (pronombre), *él* (pronombre) y *el* (artículo). <sup>251</sup>

C'est la dynamique de l'accent démarcatif/fixe et l'accent distinctif qui joue dans les effets accentuels du discours dans le corpus et permet d'informer les groupes phonologiques. En espagnol, par exemple, l'extramétrie est marquée par l'accentuation pénultième et annonce une position « invisible » morphologique : voyelle thématique (*cárcel* ⇒ *cárcel<e>s* / *papel* ⇒ *papel<e>s*) . Comme dans toute langue cette information des groupes phonologiques sert de base à la segmentation du discours qui doit être codifié et interprété par l'auditeur. Cette dynamique nous suggère la définition d'un mot phonologique différent pour chaque langue. La suite syllabique ne correspond pas à des syllabes répertoriées et se définit dans les corpus même des locuteurs en apprentissage, car leur constituance syllabe n'est pas encore totalement établie ; la langue reste instable et marquée par des effets accentuels (notion de syllabe proéminente) changeants. Nous posons que les mots phonologiques ou structures minimales informées dans la construction du discours sont différents dans chaque langue et souples dans la production de chaque nouvelle construction linguistique. Dans l'intra-langue, le mot phonologique doit, par

<sup>250</sup> Nous affirmons que l'accent espagnol est aussi un accent démarcatif lexical/fixe, car comme on l'a vu (Chap. 4 / analyse verbale), la position reconnaît le lexème et peut remonter plus loin des trois syllabes (Fenêtre des 3 syllabes) : par exemple dans «*comámosnoslo todo* » [mangeons-le tout].

On a vu aussi que l'accent écrit est un accent distinctif qui frappe les mots qui ne respectent pas la norme de l'accent lexical pénultième (mots à syllabe finale ouverte avec possible coda rythmique) ou ultime pour les mots finissant en syllabe fermée (sauf marque morphologique de nombre en /n/ ou /s/). Ainsi, le code écrit de l'espagnol déroutait souvent les apprenants d'espagnol, qui ne « voient » pas l'extra-métrie de la syllabe ultime qui échappe à l'accentuabilité (système trochée).

<sup>251</sup> Notre traduction :

[En espagnol, la position de l'accent est partiellement libre puisqu'elle ne peut marquer qu'une des trois dernières syllabes du mot à partir de la borne droite (tête à droite). Dans les études phonologiques, on connaît ce trait sous le nom de la FENÊTRE DES TROIS SYLLABES. [ ? ]. Dans d'autres langues, la position de l'accent est fixe. En finois, par exemple, la syllabe accentuée est toujours la première, et l'accent a une FONCTION DÉMARCATIVE. L'accent en espagnol a par contre une fonction PHONOLOGIQUE DISTINCTIVE, puisqu'il permet de faire la différence entre des noms (*sábana*—*sabana*), des noms et des verbes (*crítica*—*critica* ; *andén*—*anden*) y des temps dans la désinence verbale (*cantara*—*cantará* ; *llame*—*llamé*). Il rend aussi possible l'opposition entre mots accentués, mots non accentués *té* [thé] (nom) et *te* [te] (pronom), *él* [il] (pronom) et *el* [lui] (article).]

définition, chercher à s'accorder à celui de la langue cible et n'est une entité que dans ce paramètre comparatif. Nous proposons donc une formulation du mot phonologique français dans le chapitre VI.

Or, dans notre corpus, vu la variété des inflexions intono-accentuelles qui se produisent, nous supposons que les syllabes accentuées segmentent le discours d'une façon encore non efficace, suivant Robert (2003)<sup>252</sup> sur un schéma pauvre, et « agrammatical » partant d'une syntaxe « a-catégorielle ».

Nous avons essayé de sélectionner dans le schéma accentuel en construction celui qui correspondrait aux paramètres du « xénolecte » décrit par Robert qui resterait opératif après l'acquisition de la première langue<sup>253</sup>. Plutôt que bloquer l'acquisition d'un paramètre alternatif, il présenterait des indices pour le comparer au nouveau. Il nous a fallu aussi imaginer quel serait le mot phonologique espagnol au cas où il serait encore opératif (Figure 5.7) et, dont l'entité aussi virtuelle que celle du mot phonologique français, nous permettrait de dépister la construction d'unités phonologiques déviantes dans le corpus.

La comparaison de ces deux structures virtuelles déviantes semblerait permettre d'avancer sur la génération de la syntaxe à partir de structures erratiques mais souples et adaptées à la situation de communication.

Quelles règles régissent alors la syllabation espagnole ?

Des données du corpus viennent expliquer les constructions déviantes par de possibles effets d'interférence de la prosodie de l'espagnol sur la construction du mot phonologique français :

- l'enchaînement espagnol,
- les effets accentuels produits par l'extra-métricité d'un accent lexical à caractère morphologique (creux initial),
- les segmentations déviantes du corpus de lecture (voir chapitre II/2.4.1.2.).

---

<sup>252</sup> Nous citons :

au stade logico-combinatoire (à partir du 18ème mois), le très jeune enfant produit des énoncés à deux ou trois termes, des énoncés à “syntaxe” a-catégorielle et agrammaticale. **Il sélectionne les mots chargés sémantiquement qu'il peut repérer et reproduire.** Ce premier système linguistique – une sémantaxe selon Corder (1981), cette combinatoire parataxique, ne disparaît pas entièrement. Elle reste en disponibilité **et peut être réactivée dans certains cas particuliers comme dans l'utilisation d'un xénolecte (foreigner talk)** ou dans des cas pathologiques comme l'aphasie de Broca qui mène à un discours agrammatique (appelé aussi style télégraphique). Nous soulignons.

<sup>253</sup> Voir annexe IX Figures 9.2 “Simulation de la genèse de l'interlangue et de l'intra-langue”

Blecua (2011 : 331) explique, en effet, que les caractéristiques de l'enchaînement espagnol sont marquées par une syllabation déterminée par un lexique à caractère morpho-phonologique :

Las palabras que forman parte de un único grupo fónico (...) se rigen por los mismos principios de organización silábica que las palabras aisladas. El final consonántico de una palabra y el principio vocálico de la sílaba siguiente se pronuncian como una secuencia tautosilábica (CV) y no como una secuencia heterosilábica (C.V). Este contacto entre dos palabras distintas se resuelve mediante un enlace de naturaleza fonética, que consiste en pronunciar el último segmento de la coda final de la primera palabra como el ataque junto a la vocal siguiente. Así **el** [el] y el sustantivo **arma** ['arma] se resilabea, cuando aparecen juntos en la secuencia **el arma**, como [e.'larma], [...], la secuencia **vals alegre**, como ['bal.sa'leyre], etcétera. No obstante las palabras que terminan en una consonante que podría formar inicio complejo con consonante inicial de la palabra siguiente no cambian su silabación, por ejemplo, **chip lento** se articula como [tʃip.'len.to], pese a la existencia del inicio complejo [pl] en español, compárese la silabación de esta secuencia con la de palabras como **aplanar** [a.pla.'nar] o **triplete** [tri.'ple.te].<sup>[254]</sup>

Nous voyons que dans ces exemples de « resyllabation » l'accent pénultième (lexical) n'est jamais déplacé, ce qui préserve l'extramétricité de la voyelle thématique :

- [e.'larm<a>]
- ['bal.s<a>'leyr<e>]
- [tʃip.'len.t<o>]
- [tri.'ple.t<e>]

Cela reste vrai même pour la forme verbale à accent distinctif (marqueur de classe)<sup>255</sup> :

- /a.'pla.n<a> +r \*/ [aplatir]

<sup>254</sup> Notre traduction :

Les mots qui composent un groupe phonique (...) sont soumis aux mêmes principes d'organisation syllabique que les mots isolés. Une consonne en fin de mot et la voyelle en début du mot suivant se prononcent comme une séquence tauto-syllabique (CV) et non pas comme une séquence hétéro-syllabique (C.V). Ce contact entre deux mots différents se résout par un enchaînement à caractère phonétique qui consiste à prononcer le dernier segment de la coda finale du premier mot comme l'attaque à côté de la voyelle suivante. C'est ainsi que **él** [le] et le nom **arma** [arme] sont resyllabés quand ils sont ensemble dans la séquence **el arma**, [l'arme] [e.'larma], (...) la séquence **vals alegre** [**valse joyeuse**], comme ['bal.sa'le@re], etc. Cependant, les mots se terminant par une consonne qui pourrait former une attaque multiple avec une consonne en début du mot suivant ne changent jamais leur syllabation, par exemple **chip lento** [puce lente] est articulé comme [@ip.'len.to], même si l'attaque multiple [pl] existe en español. On peut comparer cette séquence à des mots comme **aplanar** [a.pla.'nar]/ [aplatir] ou **triplete** [tri.'ple.te]/ [triple].

<sup>255</sup> Voir analyse de la phonologie verbale chapitre IV.

et pour la conjugaison :

- /a.'pla.n<o>/<sup>256</sup> [j'aplatís]

Le mot phonologique espagnol pourrait donc avoir la forme de l'enchaînement et être formulé comme ci-dessous :

Figure 5.7

#### PRINCIPE DU MOT PHONOLOGIQUE ESPAGNOL

$$\text{CVCV}^{257} \Leftrightarrow \text{CV-CV} \cap \text{C<V>-CV} \cap \text{CV-C<V>}$$

Ce principe explique qu'une suite syllabique doit être définie non seulement par l'interprétation phonétique des segments qui la composent mais aussi par l'identification des positions prosodiques des voyelles extramétriques (thématiques) selon des critères accentuels correspondant à une fenêtre de positions que Blecia (2011) a limitée à 3, mais que nous supposons aller au-delà par agencement de la syntaxe des positions segmentales. Pour reconnaître les prééminences il faut compter sur le déplacement accentuel (par exemple, la morphologie verbale) et sur le creux syllabique extra-métrique d'une rime (voyelle thématique) avec ou sans coda.

Le déplacement accentuel est indiqué par les paires alternatives pouvant supposer des ajouts non accentogènes (clitiques/codas) :

CV-C<V> (papa [pape])

C<V>-CV (papá [papa])

CV-C<V>-CV-CV (dígame)

CV-CV-C<V>-CV (explíquelo)

C<V>-CV-CV-CV-CV (explíquemelo)<sup>258</sup>

Dans l'articulation des syllabes, l'extramétrie peut marquer la syllabe ultime (avec retombée accentuelle sur la pénultième), ou sur la syllabe pénultième (avec retombée sur la syllabe précédente). Le fait de produire trois suites syllabiques, n'est pas indicatif du

<sup>256</sup> Le fait que le verbe comporte un cluster n'affecte pas la règle. On peut produire le même exemple avec amasar [masser] ou comenzar [commencer] ou l'irrégularité verbale [comienzo/je commence] suggère des caractéristiques accentuo/phonologiques très intéressantes.

<sup>257</sup> Rappelons que CV-CV fait référence à un creux initial (C), suivi d'un pic de sonorisation (vocalisation = V) et d'une chute plus ou moins marquée comme coda rythmique, segment épenthétique ou segment consonantique qui recommence le processus.

nombre de syllabes concernées mais seulement des possibilités récursives marquées par l'eurythmie. Ce schéma rend compte d'une direction de propagation de vague vers la gauche, ce qui implique un enchaînement sur une coda rythmique dépendante de l'extra-métrie.

Le fait que la syllabe choisie pour la présentation de la formule soit CV, n'implique pas que la structure syllabique privilégiée en l'espagnol soit simple, nous avons présenté, au contraire, la complexité du système plus haut. C'est donc une indication des bornes syllabiques dans l'articulation du discours plus claire pour notre objectif, nous semble-t-il, que la formulation Attaque/Rime/coda alternative.

#### **5.4 Représentations par squelettes de modèles prosodiques déviants.**

Imaginons maintenant deux langues proches. Accordons à l'une d'elle une structure prosodique à accent démarcatif final dont le système de syllabation lexicale n'aurait pas de traces morpho-phonologiques et serait sujet à des conditions eurythmiques. Accordons à l'autre une structure prosodique à accent lexical pénultième qui indique le lien à la morphologie par le caractère extra-métrique des positions ultimes. Supposons à la première un code phonologique marqué par indice de sonorité et à la deuxième un accent de quantité qui se manifeste dans le poids syllabique (syllabes lourdes). Ajoutons respectivement à la première un joker phonétique dont la fonction est de neutraliser la longueur syllabique (schwa), et un système phonologique récurrent de retombée de vague accentuelle sur les syllabes impaires à la seconde. La première langue montre une tendance à compléter vers la gauche les positions perceptives vides (syncope vocaliques) et la deuxième à compléter vers la droite les positions articulatoires vides (extra-métrie sur coda rythmique).

Ces deux langues sont le français standard et l'espagnol castillan. Nous sommes arrivés à ces considérations définitives après l'analyse des conversations spontanées. Nous pouvons établir désormais une interface (projection) entre le système segmental d'une langue dans l'autre. Cette interface « modélisante » à caractère morpho-phonologique<sup>259</sup> répond aux critères suivants :

---

<sup>258</sup> Comme on le peut voir, le choix de trois suites est conventionnel, en réalité les récurrences sont possibles même au-delà de la fenêtre des trois syllabes, puisque la syllabe n'est pas un constituant mais se construit dans l'acte de parole.

<sup>259</sup> Ces caractéristiques se définissent dans le domaine « ortho-phonologique » qui est celui de la médiation entre systèmes dynamiques en concurrence (Voir CHAPITRE III Figure 3.3 et Annexe IX 9.2)

- Voyons un schéma de l’interfaçage entre les deux systèmes de syllabation. Les tableaux 1 et 2 présentent des exemples sur des mots pleins<sup>261</sup> mais dans notre perspective du mot

		X
	X	X
$\langle \bullet \rangle$	X	X

253

phonologique opératif, la différence entre mot plein et mot outil ne semble pas un critère efficace de comparaison entre systèmes prosodiques.

**Figure 5.8**

**TABLEAU EXEMPLES PHONOLOGIE SYLLABIQUE EN FLE**

	<u>Typologie</u>	<u>Exemples FRANÇAIS</u>
1	Morphologie régressive	/leza'mi/ /le'livr(ə)/ /ty'va/
2	Syllabes finales ouvertes	/ar'brə*/ /mar'brə */ /prə'mje/
3	Attaque complexes	/spesjal/ /spektaclə*/ /spiral/
4	Syncope (schwa épenthétique)	/dyr(ə)mã, 2 /s(ə)mən(ə)
5	Vocalisation, nasalisation	pouvoir /peux- Aller : va/vont

**\*Nous étudions ces phénomènes du point de vue de la segmentation de l'espagnol castillan (corpus) .**

Telle est l'interprétation du point de vue de la morphophonologie que nous avons soutenue jusqu'ici (première partie de la thèse) et qui nous a permis de construire le mot phonologique espagnol.

Une interprétation totalement différente est possible. Suivant Encrevé (1988), une voyelle épenthétique peut marquer les suites O(bstruante) L(iquide) [arbr̩ / marbr̩ / spectacl̩].

Or une épenthèse similaire peut être postulée pour l'espagnol<sup>262</sup> devant les attaques multiples (e\*special, e\*spectaculo), alors qu'une voyelle dite extra-métrique n'a pas besoin d'être postulée en espagnol dans la même position prosodique car une voyelle extramétrique vient suppléer la place de l'épenthèse vocalique en français : (libr-<o>, amig-<o/a>) / livr <ə>, ami <ə>.

C'est finalement le statut de la différence entre voyelle épenthétique et voyelle extra-métrique que nous interrogeons dans le mot phonologique du corpus en tant que professeur

<sup>262</sup> Divers phonologues dont Harris ont décrit ainsi le phénomène.

de FLE. Nous nous intéressons ici au statut de la différence entre « e muet » et « e caduc » qui a une valeur morpho-phonologique liée à la prosodie du français : le statut que nous accorderons à cette différence aura de grandes conséquences pour le salut de l'approche phonologique en didactique de FLE.

Quelle est donc l'importance de cette différence « grammaticale » entre deux positions segmentales souvent confondues ? Pourquoi les élèves se heurtent aux voyelles muettes et ne reconnaissent pas la position des consonnes aveugles comme nous voyons dans les exemples ci-dessous ? <sup>263</sup> :

1. -...l'autr<e> 'est /s/ un<e> 'personn<e>...
2. -...tous/t/'ces/t/<e>s'ports /t/ 'très dang<e>'reux/z/
3. -...très/s/ ti'mide/<e> ; très ti'mid(e)
4. -...des/s/ en'fants/t/<e> ; des/z/enfants
5. -...il y avait des'/s/ <e>s-pec'tacl<e>s/s/

Nous pensons que la réponse à ces questions justifie la nouvelle approche phonologique du français oral que nous revendiquons. Essayons donc de comprendre comment des dérivations morpho-phonologiques et des déplacements accentuels non normés peuvent trouver une explication dans le domaine que nous avons appelé ortho-phonologique sans avoir à faire appel aux études de phonétique expérimentale très précises et très difficiles pour l'enseignant de FLE mais qui d'ailleurs devraient les justifier. L'explication à la base est que l'espagnol et le français partagent un système de syllabation écrite très proche, ce qui a contribué à rapprocher le mot phonologique et l'image du gabarit syllabique qui le conforme. Les groupements syntaxiques des empan intonatifs sont proches dans l'étymologie (code scriptural commun) mais éloignés dans la langue orale.

Le groupe prosodique, par exemple, n'est souvent pas bien constitué dans les conversations car <e> empêche la formation du groupe énonciatif et produit un effet de découpage accentuel déviant par excès d'enchaînement.

---

<sup>263</sup> Ces exemples ont été tirés des transcriptions sous PRAAT et peuvent être écoutés dans les documents des annexes audio.



Ainsi :

- 1) le verbe « être » présente une coda rythmique (/e<s>/ ⇒ est), qui empêche la reconnaissance de la CL /t/ (ou de son complément) /ʔ/ et provoque des enchaînements qui bouleverse le rythme de l'empan intonatif. Le <e> de « une » se comporte comme une position non identifiée en français. C'est le cas aussi de 2 et 3 où <e> en fin de mot empêche que l'adverbe « très » et « des » se comportent comme dépendant des mots soutien avec lesquels ils devraient former un groupe syntaxique.
- 2) en 4) l'épenthèse concerne une position segmentale inexistante en français et provoque un ajout syllabique qui décale l'accent et sépare le déterminant du nom, ce qui est impossible en français : [ʔdespecʔtacles] vs [desʔ/s/ <e>s-pecʔtacl<e>s/s/].

On voit que systématiquement des positions épenthétiques déviantes marquent des positions où aucun élément n'est identifié par la prosodie en français.

L'apprenant aura donc des difficultés à organiser le message dans un code cryptique qui est différent à celui de l'écrit où des positions inexistantes sont orthographiées, mais pas à reconnaître le code écrit, même dans la syllabation du texte oral, qui récupère ces positions pour des questions syntaxiques. Ce n'est pas étonnant car, comme explique Laks, (2005b),

le mécanisme de la liaison moderne (...) opérationnalise les consonnes graphiques (...) : l'écrit ne traduit plus la parole, la parole doit reproduire l'écrit. À partir de 1850, la norme graphique se diffuse à grande échelle et s'impose partout (...) et c'est l'œil désormais qui impose la norme à la liaison. « La langue que l'école enseigne est aux antipodes de [la langue orale] : elle s'apprend par les yeux, et la figure des mots sur le papier ne correspond pas à l'image transmise par la voix à l'oreille ; l'orthographe interpose un voile épais entre ce qu'on a entendu et ce qu'on voit ».

L'apprenant même de niveau avancé (comme c'est le cas de notre corpus) reconnaît facilement la syllabe écrite dans les épreuves de réception, mais a du mal à la verbaliser. Pour essayer de voir pourquoi, nous partons « à la recherche du son perdu » dans le mot phonologique français. Un premier pas dans cette quête est l'élaboration d'un schéma

parallèle pour des mots français étymologiquement très proches de mots espagnols comme nous le présentons dans le tableau suivant :

**Figure 5.9**

**TABLEAU EXEMPLES PHONOLOGIE SYLLABIQUE EN ESPAGNOL**

	<b><u>Typologie</u></b>	<b><u>Exemples ESPAGNOL</u></b>
1	Morphologie extramétrique	/l<os-a>'mig<os>/ /l<os>'libr-<os>/ /v<a-s>/
2	Syllabes fermées	/ʔarbol/ /ʔmarmol/, /priʔmer<x>/ <sup>264</sup>
3	Épenthèses à l'attaque	/<ε>speʔθial<x>/, /<ε>spekʔtakul<o>, <ε>spiʔral<x>
4	Vague accentuelle	/dur<a>ment<e>/, /dos <e>man<a>s <sup>265</sup>
5	Poids morphémique	Va /van - poder/ pued<e> <sup>266</sup>

Dans ce tableau, on montre les rapprochements possibles entre la syllabation du français et de l'espagnol. L'extra-métrie, interprétée comme un aspect morpho-phonologique de l'espagnol « résiste » aux effets de la dynamique orale qui implique une perte de poids phonologique articulatoire dans le débit vers la fin de l'énoncé. La perte des marqueurs morpho-phonologiques semble bien décrire la mélodie de la langue française<sup>267</sup>. En effet dans 2 et 3 ci-dessus l'<extramétrie> libère la possibilité d'ajouts morphologiques sans changement accentuel. En cela le système accentuel de l'espagnol est transparent : l'accentuation pénultième correspond au thème radical sans tenir compte de la dérivation en genre (changement vocalique) ou en nombre.

Les mots à accent orthographique sont déviants pour le système prosodique (emprunts) ou répondent à une explicitation de dérivation morphologique régressive (changement de

<sup>264</sup> Il s'agit d'un exemple de morphologie régressive comme "gran" (grand).

<sup>265</sup> Dans l'exemple 4 les retombées d'accents préservent l'effet prosodique. Le rôle de la voyelle épenthétique en français est équivalent à ce type de marquage accentuel : il rétablit l'eurythmie d'une langue en perte d'accent de quantité en faveur de marqueurs syntaxiques intonatifs.

<sup>266</sup> Préservation de coda rythmique en espagnol par diphtongaison (syllabe lourde).

<sup>267</sup> Où selon Klein (1998, p. 126)

une position de poids perceptif localement maximum gouverne sa gauche par inhibition de la position gouvernée, et gouverne sa droite par excitation du poids perceptif de la position gouvernée.

catégorie fonctionnelle grammaticale) ou progressive (dérivation verbale) comme on a vu dans le chapitre IV. Ce n'est évidemment pas le cas du français oral.

Dans notre analyse de l'accentuation du corpus d'apprenants, les positions phonologiques qui s'actualisent sont celles qui sont frappées d'une reconnaissance qui devient « nucléaire » dans un groupe de mots phonologiques d'un empan intonatif. C'est ainsi que la théorie rend prévisibles les erreurs en production/réception constatées chez des apprenants hispanophones<sup>268</sup>, car si l'échelle de sonorité<sup>269</sup> semble très largement acceptée, il ne reste pas moins vrai que l'implémentation des positions phonologiques fortes dépend des effets intono/accidentuels marquant les positions informées dans la dynamique de l'acte de communication. Cette position ne sera jamais, par définition, un creux accidentuel (marquant un mot soutien ou une syllabe extra-métrique). Or, comme on a vu, en français, la différence même entre mot soutien et mot outil dépend du positionnement dans l'empan intonatif. Le décalage des groupes intonatifs est donc explicable chez les apprenants de FLE à système accidentuel lexical ou tonal, ainsi que les effets conséquents de production de discordances au sein de la syllabe car chaque langue détermine leur combinatoire dans le paramètre articulatoire. Ainsi, même si en espagnol (Chapitre IV) les voyelles sont plus fermées (il n'y a pas de voyelles ouvertes excepté le « a », ni de nasales correspondant à ces voyelles, peut-être aussi à exception du « a » et les sons consonantiques plus relâchés, l'échelle de sonorité maintient des rapports comparables entre les segments.

C'est donc au niveau de la syllabe proéminente identifiée comme position phonologique forte que vont s'exprimer des rapports segmentaux. À partir de ce point d'inflexion on peut établir des rapports de médiation pour faire coïncider les groupes prosodiques avec les positions phonologiquement fortes (mots soutien) et satellites du groupe prosodique français.

---

<sup>268</sup> Voir exemples corpus

<sup>269</sup> Léon (2009, pp. 134-135) présente un

classement acoustique ou perceptif, en fonction des paramètres intrinsèques, de voisement, de durée, de force articulatoire et d'aperture. L'ordre est organisé des sons moins sonores au plus sonores (des sons consonantiques les moins voisés, les plus forts articulatoirement et les plus brefs, aux sons vocaliques les plus ouverts et auditivement les plus sonores).

1) Consonnes sourdes a) -occlusives : p,t,k -b)fricatives : f,s,ʃ-- 2) Occlusives sonores : b,d,g -- 3) Fricatives sonores : v,z,ʒ -- 4) Nasales et latérales : m, n, ɲ, ŋ, l -- 5) Vibrante : R -- 6) semi-consonnes : j, ɥ, w -- 7) Voyelles très fermées : i, y, u -- 8) Voyelles fermées : e, ø, o -- 9) Voyelles ouvertes : ε,æ,ɔ -- 10 voyelles très ouvertes : a, ɑ.

Quand des constructions erratiques se produisent entre les rapports segmentaux ainsi construits autour de l'axe de proéminence accentuelle, on dispose d'un critère pour la reconstruction du groupe intonatif français par comparaison.

Nous avons en effet remarqué dans notre corpus les difficultés des informateurs comme nous le montrent les données relevées en lecture et le tableau (Fig. 5.10 p. 261) :

1. à reproduire l'accent final démarcatif du français (en espagnol il existe contrairement ancrage morphologique sur coda) ;
2. à reconnaître l'**absence** de marqueurs morpho-phonologiques (perte de coda/ voyelle épenthétique) du français standard par influence du gabarit syllabique écrit ;
3. à identifier les consonnes de liaison produisant plutôt des enchaînements (le/z/'am<is>) sans reconnaître la position nulle en attaque et interprétant CL en coda ;
4. à mal interpréter la consonne de dérivation verbale dans les personnes du pluriel en ajoutant des codas à valeur morpho-phonologique (non syllabique) là où le français en a perdu la marque (ils mangent, nous parlons) ;
5. à reconnaître les positions vides et à produire des enchaînements erratiques au lieu de les marquer par la consonne épenthétique /ʔ/ ;
6. à reconnaître la position de la voyelle épenthétique en la marquant d'un trait de durée excessif sans tenir compte du groupe intonatif<sup>270</sup> et provoquant des ruptures qui perturbent le rythme et la mélodie du français.

Ces considérations justifient l'impression de discours atypique et orientent le travail de remédiation sur les rapports phonologiques entre les segments.

---

<sup>270</sup> Comme l'indiquent Morel et Danon-Boileau (1998, p. 17)

la durée dispose également d'une valeur conventionnelle : toute modification de la longueur des syllabes marque en effet une rupture. L'allongement indique la fin d'un groupe et un changement de constituant. Le lien avec la valeur iconique est clair : la discontinuité fait que l'énonciateur, ne sachant tout à fait comment poursuivre, allonge la dernière syllabe du continuum.

Nous reproduisons ci-dessous un exemple de transcription (Figure 5.10)<sup>271</sup> qui après notation sous PRAAT a été retranscrite pour repérer les accentonèmes. Nous avons marqué :

1) En caractères gras suivi d'un numéro d'ordre les accentonèmes que l'on pourrait considérer des accents démarcatifs [AD] (fin de groupe syntaxique) :

EX.- qui m'a beaucoup intéressée/ 3

2) En majuscules les mots accentués dans la dernière syllabe [AC] (non conformes à la prosodie)

EX.- t il s'a**GIT** de dou**ZE** **FILM@S**<sup>272</sup> / et

3) Les liaisons dont la syllabe semble accentuée [AcL]

Ex.- **Vous/Z/** avez vu

Cette transcription notée nous a servi à faire les pourcentages d'accent démarcatif [AD] par rapport aux autres effets accentuels [AcL] ou [AC]. Ces pourcentages sont peu fiables pour les raisons que l'on a données sur les enjeux de marquage des syllabes proéminentes dans un corpus d'apprenant. Nous considérons de possibles accents démarctifs (AD) les positions qui coïncident dans l'énoncé non erratique du point de vue segmental avec une proéminence accentuelle de fin de groupe de souffle. Les autres effets accentuels peuvent indiquer des déviations imposées par des effets phonotactiques, des hésitations, des emphases pour signaler un mot lexical important dans l'information... Nous avons tenu à marquer les syllabes en contexte de liaison car elle produisent un effet de collision d'accent qui pourrait indiquer que le mécanisme de la liaison n'a pas été complètement assimilé. Ces contextes sont très rares et nous permettent aussi de vérifier le rapport entre liaison et formation d'énoncés conformes à la prosodie. Le tableau 5.11 présente ces données générales. Des résultats partiels ont été présentés dans 5.6.

---

<sup>271</sup> Un autre exemple est présenté dans 6.7.

<sup>272</sup> Voir note 94, p. 111

Voyons maintenant un exemple de conversation ; l'encadré indique que la conversation numérotée « 5 » correspond à deux locuteurs dont les initiales sont T.C et M-L.R. et que l'enregistrement a eu lieu en Espagne. Celui qui commence la conversation c'est, dans ce cas TC (indiqué en majuscules après les deux points du code de l'enregistrement). Ces indications permettent d'envisager la réutilisation des corpus et sont une proposition de l'année où les enregistrements ont été effectués (2010) du premier protocole PFC/IPFC.

**Figure 5.10**

**EXEMPLE TEXTE-GRID RETRANSCRIT/ 1<sup>273</sup>**

5 Esptcmrl : TC\*

- TC quand pas indiqué.

1. Bon alors je vais vous raconter le euh un ar un tra**VAIL**
2. d'une **artiste** /1 qui s'appelle Candice **Breitz** /2 qui m'a beaucoup intéressée/ 3
3. et il s'**agit** de d'une œuvre avec de des **films**/4 fait des des différents **films**/ 5
4. et tous sont différents /6
5. et il s'a**GIT** de dou**ZE** **FILM@S** / et
6. <MR : dans/z/ un seul **film**>**1b**
7. **OUI** dans/z/ un même œu**VRE** mais/ mais séparés 7
8. **ET** dans deux chambres donc euh l'exposi**TION** s'agissait de deux chambres / 8 d'a**BORD** /
9. Tu pouvais de entrer dans/z/ une salle/ 9 ou il y avait six **euh** / télévisions / 10 et /
10. Il s'**agitSAIT** d'une conversa**TION**/ entrecou**PEE** / saccadée parfois / 11 entre différents**film@s** 12
11. Mais diffé**RENTS** # actors/ 13et des **films** / 14qui parlaient / 15entre **EUX** provenant de différents
12. <MR : mais pardon excusez-moi alors c'est>**2b**
13. **hum hum**
14. <MR : **Vous/Z/** avez vu vous/z/ avez visi**TE** une exposi**TION**/
15. <hum hum>
16. <MR : C'est/t/une exposition**3b**>
17. oui c'est /t/ une exposition **16**
18. <MR dont le sujet c'est **4b**/ deux chambres**5b**>
19. **hum hum**

<sup>273</sup> Le code signifie, selon les premières indications de IPFC : [5] un numéro arbitraire d'ordre ; [Esp] que l'informateur est espagnol ; [tc] les initiales du prénom et nom de l'intervenant principal ; [mrl] les initiales du prénom et nom de l'interlocuteur ; [:TC\*] indique que le locuteur principal n'est pas annoncé. L'autre locuteur est indiqué par <MR> ; finalement [1] désigne l'étape du protocole PFC/IPFC correspondant à la conversation libre par opposition à [g] conversation guidée.

**20. <MR on peut voir de télévisions deux télévisions 6b/ avec des films qui projettent des films différents non7b>**

**Figure 5.11**

**TABLEAU RÉALISATION D'ACCENTONÈMES ET D'ACCENT DÉMARCATIF”  
PAR LOCUTEUR**

Locuteur	AD + %	CL – AcL	AC - %	Autres	Total
CH	44 --- 27,32	17 --- 1/11	68 - 42,23	48	161
AM	29 --- 25,21	17 --- 5/10	62 - 53,91	19	115
LS	39 --- 32,5	23 --- 0/12	42 - 35	39	120
MLR	47 --- 36,60	22 --- 1/19	57 - 43,18	27	132
TC	31 --- 32,63	14 --- 2/12	54 - 56,82	18	95
MR	38 --- 29,45	32 --- 4/27	55 - 42,63	22	129
LF	42 --- 53,16	26 --- 0/11	31 - 39,24	6	79
MM	46 --- 38,33	30 --- 3/24	44 - 36,66	27	120
PM	19 --- 15,57	12 --- 1/7	77 - 63,11	16	122
JL	16 --- 16,32	13 --- 0/6	41 - 41,83	43	98
RP	37 --- 24,34	11 --- 2/6	75 - 49,34	38	152
RL	24 --- 42,10	21 --- 1/12	14 - 24,56	18	57
SF	57 --- 50,89	10 --- 1/9	36- 32,14	18	112
LP	51 --- 25,62	15 --- 1/8	93- 46,73	54	199

AD : Accent démarcatif (marque la fin d'un énoncé).

CL : Contextes de liaison possibles en groupe intonatif (tous types répertoriés).

AcL : Accent sur un contexte de liaison effectivement réalisé.

AC : Accentonème de syllabe proéminente en position décalée par rapport à la prosodie du français.

## **5.5 Accentuation et unités de langue dans notre corpus.**

Comme il a été dit, les difficultés des apprenants peuvent être interprétées comme des décalages segmentaux produits au niveau de la structure minimale syntaxique (la syllabe phonologique). L'enjeu majeur de l'analyse d'un corpus est de segmenter en produisant des unités phonologiques à valeur syntagmatique. La langue du corpus semble plutôt une langue écrite oralisée. Cela se manifeste dans la perte de cohérence par rapport au cadre intonatif macro-syntaxique. L'apprenant se voit entraîné par le flux de productions phonologiques erratiques qui le conduisent souvent à des blocages par perte de référence à la situation de communication.

Nous avons cherché à neutraliser les effets du cadre intono/accidentuel<sup>274</sup> imparfait et à ancrer le texte oral du corpus dans un espace où la médiation linguistique devienne possible par référence à des unités de discours phonologiquement bien interprétées, c'est à dire au niveau suprasegmental. En effet, comme le font remarquer Morel & Danon-Boileau (1998, p. 11) : « L'intonation, contrairement aux autres phénomènes de la langue, est de l'ordre du continu et non du segmenté (...) mais ne se cristallise que lorsque plusieurs indices se conjuguent régulièrement ».

Nous prenons comme premier indice l'accent démarcatif, car les segments français ont des caractéristiques de durée syllabique très importantes et précises<sup>275</sup>. C'est donc, entre autres, principalement la durée des segments produits par rapport à la stabilité des segments français qui doit guider l'étude du caractère déviant dans le discours des apprenants. Ainsi, passer du modèle du français standard à la typification des productions de l'apprenant a supposé :

- se baser sur l'interprétation du transcritteur du texte oral codé par une notation orthographique précise (notation IPFC) qui permet d'interpréter les mots phonologiques par leur « poids » (syllabation effective) ;
- partir de la segmentation propre du français standard même si la langue produite est déviante et ne respecte pas la segmentation conforme ;
- établir une hiérarchie d'unités significantes au dessus de la « syllabe » définies dans le contexte macro-syntaxique du discours produit<sup>276</sup> (PW<sup>277</sup> : mot phonologique, PP : phrase phonologique,  $\Sigma$  : énoncé phonologique) ;

---

<sup>274</sup> Phonologique

<sup>275</sup> Morel et Danon-Boileau (1998, p. 17)

L'isochronie des syllabes (environ 15-20cs par syllabe) signe (...) la cohésion et la liaison entre les unités d'un groupe de souffle. Elle définit un rythme, et l'oreille y est particulièrement sensible. La durée d'un groupe de souffle peut varier entre 60 et 700 centisecondes (la moyenne étant aux alentours de 180 centisecondes). Le nombre de syllabes peut, lui, varier entre 7 et 24 (entre 9 et 30 si le rythme est accéléré. Le nombre moyen se situe autour de 10. Toutes les syllabes d'un même groupe ont la même durée, car la durée des voyelles est stable en français (pas d'opposition longue/brève).

<sup>276</sup> Le discours produit faisant partie de l'intra-langue n'a pas de caractéristiques prosodiques définies. Dans ce sens on ne peut pas parler de mots, de phrases ou d'énoncés prosodiques. Dans un domaine et un cadre théorique différents, les deux qualificatifs nous semblent avoir le même sens. Il est important de mettre en rapport les deux termes dans notre réflexion. Dans certains cas les deux adjectifs sont échangeables.



- prévoir des soudures et des pauses identifiables entre les segments dans la tire de notations sous PRAAT (&L,&C,&) ;
- prévoir la notation de segments déviants (% de syllabe, %+ Ajout sur la syllabe de base, %- retranchement sur la syllabe de base) ;
- identifier les accents (!), durés (xx:::) dans les groupes de souffle qui permettent de repérer les syllabes accentuées pouvant coïncider ou non avec celles de l'énoncé intonatif à espérer en FLE dans les mêmes contextes.

Les données présentées ci-dessus des corpus de conversation (Figures 5.10, 5.11, et 5.12) rendent compte de la méthodologie simple que nous proposons pour travailler sur la construction de l'énoncé en FLE. Elle a pour but d'identifier les points où les proéminences déviantes par rapport aux énoncés intonatifs attendus chez un locuteur francophone permettent d'intervenir dans l'apprentissage.

Le « texte », dans le sens de Martin (2009), du corpus ainsi interprété sert de point de départ de l'analyse de la segmentation déviante que les symboles complètent par duplication de la tire transcrite sous PRAAT, comme on a expliqué plus haut.

Nous nous situons dans le cadre théorique de la phonologie super-positionnelle qui permet d'aborder la syllabation sur trois points de vue différents puisqu' on peut considérer avec Rossi (1999) que :

les morphèmes prosodiques<sup>278</sup> ont un contenu déterminé :

- soit par la syntaxe des constituants (frontières intonatives),
- soit par le module sémantique qui inclut le contenu pragmatique étranger à la syntaxe et à la «grammaire lexicale»,
- soit par le lexique.

---

<sup>277</sup> PW : mot phonologique formé d'au moins une syllabe proéminente. Notre définition est inhérente à notre propre cadre théorique et ne correspond pas à d'autres définitions . Voir Glossaire.

<sup>278</sup> Les morphèmes prosodiques impliquent la macro-syntaxe.

L'analyse des structures produites (syntaxe des constituants) en discours semi-spontané met en évidence le contenu pragmatique car l'interaction communicative est doublement accomplie : transcripteur/allocutaire vs locuteur analysé).

Le contenu pragmatique, articulé en syntagmes autorise la construction d'unités phonologiques (UP)<sup>279</sup> à valeur énonciative : ce qui implique une interprétation lexicale. Les UP du corpus peuvent ainsi présenter des anomalies au niveau du lexique sans perdre leur valeur phonologique. Ils peuvent donc être comparés à des constructions lexicales décrites par rapport à une grammaire intonative du FLE. Cette comparaison nous permet d'intervenir dans l'apprentissage.

### 5.6 Énoncés intonatifs dans les corpus de FLE.

Les productions du corpus, comme toute construction linguistique, ne peut être interprétée que par rapport à une macro-structure à caractère pragmatico-informationnel grâce à laquelle le locuteur communique. Cette macro-structure à caractère informationnel organise la chaîne segmentale en lui procurant un schéma intono/accidentuel particulier selon des paramètres idiosyncrasiques qui peuvent être décrits comme un modèle syntaxique prosodique ou « une grammaire de l'intonation » et qui varient de langue à langue.

En effet, selon Rossi (1999, pp. 53-54) :

(...) l'élaboration d'une grammaire de l'intonation exige que soit prise en compte (...)« la totalité de l'événement de la communication verbale » (...) [qui] inclut tout ce qui donne du sens à l'énoncé : le lexique, les relations syntaxiques et l'interaction avec la situation,

Cette information ne peut qu'être très présente dans les corpus d'apprenants, même s'il est évident que les analyses deviendraient plus aisées si on pouvait en éliminer les traces dans le discours erratique produit, car comme nous indique Rossi par la suite,

---

<sup>279</sup> Les UP sont des unités phonologiques (rapports segmentaux **accentuellement** implémentés selon un poids phonologique accordé à la syllabe proéminente du groupe prosodique). Nous adoptons l'idée de Chafe (1994) selon laquelle les unités intonatives sont en réalité des unités informatives.

La situation, objet de la pragmatique, réfère à l'interaction entre le locuteur et l'allocutaire et à toute l'information d'arrière-plan qui contribuent à compléter et à déformer le sens apporté par les objets du lexique et de la syntaxe (...). Le module de la grammaire intonative reçoit parallèlement l'information de la syntaxe et celle du module sémantique-pragmatique dont la primauté ontogénétique conserve une force suffisante pour modifier et déformer la structure syntaxique. La pragmatique, partie de la sémantique, agit au plus haut niveau ; elle est programmée très tôt dans la production.

Le discours d'apprenants présente donc des anomalies propres à l'interaction entre locuteurs non natifs dans une langue imparfaitement maîtrisée **ainsi** qu'à celles qui sont propres à l'organisation pragmatique du discours oral. Deux questions se posent alors :

-comment réussir à neutraliser les effets des hésitations propres à toute communication (conversation entre locuteurs avec déformation propre de l'expression du message) ?

-Comment cerner seulement ce qui provient de l'utilisation erratique d'une langue en acquisition ?

La détermination des tâches du linguiste (Larreya 1979 : 7-8) peut nous servir éclaircir les enjeux de l'étude de corpus d'apprenants des L.E. Selon cet auteur, la linguistique aurait parmi ces objectifs majeurs :

- 1) [d'] établir le système des correspondances existant entre les unités des structures phoniques ou graphiques et celles des structures sémantiques. [ortho-phonologie et orthograph(i)e] ;
- 2) [de] représenter par un système unique (qui peut être un système formel, c'est-à-dire un système de nature mathématique ou logique) à la fois les structures phoniques ou graphiques, les structures sémantiques et les correspondances qui relient les premières et les secondes.

Ce deuxième objectif majeur nous a conduits à postuler un segment minimal interprété dans le syntagme par sa position : le mot phonologique/prosodique qui nous sert de support minimal à la segmentation dans l'intra-langue, car c'est à travers la segmentation que nous pourrions intervenir sur les énoncés erratiques pour rendre plus efficace la communication.

Nous avons conçu PW pour voir le fonctionnement de la segmentation qui construit des énoncés définis par leurs rapports syntagmatiques. Ces énoncés, erratiques par définition puisqu'ils sont notre objet d'étude et que nous leur avons défini un domaine d'analyse (l'intra-langue), nous permettent de chercher les proéminences par leur interprétation sémantique. On peut alors les comparer à celles du français en notant les coïncidences et décalages. Nous avons parlé plus haut du décalage possible accentuel entre syllabes proéminentes dans la construction du discours erratique des apprenants. L'hispanophone, par exemple, construit comme on a vu, avec des exigences accentuelles dont le caractère métrique est défini par un double paramètre distinctif et lexical (projection de vague rythmique depuis une position contiguë à la syllabe contenant une voyelle thématique qui reçoit l'accent lexical). L'avantage d'une unité PW, conçue comme nous le proposons, est surtout didactique : elle sert à rendre compte de la décodification syntaxique au niveau du syntagme qui doit être opérée au niveau phonologique pour permettre un nouvel encodage prosodique qui a les caractéristiques syntaxiques. Ce décodage syntaxique du syntagme mal construit est la base de l'apprentissage par une dynamique d'essai-erreur.

Par ailleurs PW est soumis à des rapports que l'on peut décrire en termes d'une logique formelle (implication, double implication, réplique, alternance, exclusion) comme l'a indiqué Martin pour les empan intonatifs ou « segments prosodiques ». Ce sont des rapports de combinaison, sélection à droite, sélection à gauche, solidarité<sup>280</sup>. Martin (2009) explique en effet que

la correspondance entre unités appartenant à des lignes différentes (syntaxique, sémantique, syllabique, prosodique) est univoque : une unité minimale syntaxique, par exemple peut correspondre à plusieurs unités syllabiques (i.e. un mot peut contenir plusieurs syllabes) et peut également correspondre à un segment plus petit qu'une unité prosodique minimale.

C'est ainsi que PW permet de construire des unités supérieures dotées de sens (UP)<sup>281</sup> sans recourir à une structure hiérarchique de type symbolique. Comme les syllabes dans le discours écrit, elles servent à former des groupes intonatifs qui supportent l'architecture macro-syntaxique/pragmatique et servent de projection (mapping) entre les groupements syntagmatiques d'une langue de départ et d'une langue en construction. Ils assurent donc

---

<sup>280</sup> Voir chapitre IV (Figure 4.1).

<sup>281</sup> Unités phonologiques (voir plus haut).

la création d'unités syntaxiques et de catégorisations descriptives sur les structures erratiques<sup>282</sup>.

Nous nous en servons donc pour interpréter la segmentation du corpus erratique comme une construction linguistique autonome. Dans l'analyse des productions en lecture de texte, la projection s'impose par les conditions mêmes de l'expérience : le texte « impose » les inflexions accentuelles qui doivent rester à leur place pour pouvoir être interprété. Dans le discours spontané ou semi-spontané, c'est le caractère informationnel du domaine situationnel macro-syntaxique qui impose des contraintes de segmentation au discours. Le texte oral acquiert ainsi les spécificités propres des fonctions linguistiques (locutives, perlocutives, illocutives)<sup>283</sup> par l'interaction. Elles ne peuvent s'adapter à un système syllabique imparfait et créent des structures alternatives :

Voyons des exemples de ces constructions relevées dans le corpus :

- 1) kje :::grev [qui est grave]
- 2) kelk patrimoni [quelque patrimoine]
- 3) lagrek [la Grèce]
- 4) kje::: kje peĩtr [qui est peintre]
- 5) etakaktyel [état actuel]

On voit que souvent on interprète phonétiquement le mot par ses rapports dans le groupe comme structure syntaxique « minimale ». La seule possibilité de travailler ces mots erratiques travailler est de les traiter comme dans des énoncés à sens plein. Or, la tendance à marquer la syllabe erratique par un effet intonatif (montée de la courbe intonative comme dans les phrases interrogatives) nous indique que le locuteur est conscient des syllabes

---

<sup>282</sup> La possibilité de construction de ces grammaires implique nécessairement que le schéma n'est pas pré-établi mais se construit dans l'acte même de communication qui informe le discours produit. L'acte de parole, même erratique "construit" de la syntaxe. C'est dans cette dynamique de construction que nous entendons baser la grammaire de corpus ou grammaire du texte oral.

<sup>283</sup> Voir par exemple Austin, J.L. (1955).

qu'il construit. Il faut alors les sortir de leur domaine naturel, l'interlangue, et les interpréter par le contexte syntaxique dans le mot phonologique virtuel qu'on va considérer paramétrique du français. Nous pensons tirer des conclusions pouvant nous servir d'indices pour intervenir dans l'apprentissage.

Le domaine de l'interaction communicative doit donc être bien déterminé. Pour cela on pointera les positions que le locuteur marque par des effets intonatifs renforcés (syllabes proéminentes). Ces positions sont considérées essentielles pour l'opérativité du discours, et leur interprétation syntaxique essentielle pour structurer l'information en unités que le locuteur peut partager avec son allocutaire.

Nous ne connaissons d'autres unités partagées par les deux actants en situation de communication que la syllabe interprétée dans le syntagme ; une syllabe, même imparfaite se concrétise dans une position phonologique permettant d'identifier les segments. Si ces segments sont déviants, ils deviennent des indices de mauvaise constitution du mot prosodique (mot lexical interprété).

Le mot phonologique revient alors comme le support de la communication et peut servir à des besoins d'adaptation de systèmes prosodiques où s'informent des syntaxes concurrentes, dans l'apprentissage, par exemple des L.E.

Les trois exemples classiques de Martin (1973) peuvent nous servir à décrire comment la syntaxe informe sémantiquement l'énoncé prosodique ; la syllabe proéminente et nucléaire réinterprète les mêmes énoncés dans différents contextes. Les mots phonologiques construits sont alternatifs et ne concernent que les inflexions intono-accentuelles des locuteurs dans l'acte même de la communication. Un locuteur veut se faire comprendre et il s'explicite avec les ressources opératives dans son interlangue : un accent qu'on ne peut pas qualifier de « nucléaire » puisque l'énoncé de l'intra-langue ne connaît pas la syntaxe de la langue cible qu'il reproduit imparfaitement. L'accentonème ainsi conçu peut être utilisé comme ressource didactique : il nous apprend à repérer les points polémiques.

Voyons les exemples de Martin dans leur interprétation textuelle. Ils sont censés expliciter le cas des différentes interprétations possibles selon le marquage accentuel. Le tonème se comporterait comme un trait ortho-phonologique qui permettrait de distinguer des morphèmes intonatifs dans des expressions comme :

1. *J'ai pris le bus ce matin* (pas le métro)/ *J'ai pris le bus ce matin* (pas le soir).
2. *J'ai acheté un livre* (pas deux ni trois)/ *J'ai acheté un livre* (j'ai fait un achat).
3. *J'ai dit absolument* (pas absolument) / *J'ai dit absolument* (je me suis réaffirmé).

Ces exemples sont interprétés dans l'acte même de l'énonciation car ils peuvent être objet d'une double interprétation. L'énoncé de surface présente un accent nucléaire qui permet de souligner la syllabe essentielle dans le groupe de souffle ou **énoncé majeur** formé de plusieurs groupes de souffle. Cet accent respecte le marquage accentuel normatif mais est susceptible de se déplacer, signifiant par son déplacement une possible interprétation alternative. Les jeux de mots, l'utilisation rhétorique de certains termes dans le discours politique, mais aussi la polysémie qui préserve la souplesse de la langue sont des conséquences de cette capacité de déplacer les points accentogènes pour créer de la syntaxe. Ce constat donne raison de la difficulté des apprenants à comprendre différents registres et à participer aux conversations nuancées (humour/débats). Il est en effet incapable de prendre de la distance par rapport au discours dont il est récepteur car il ne reconnaît pas encore les inflexions intono-accentuelles. Le rôle de l'enseignant c'est de désémantiser les énoncés pour retrouver la syntaxe.

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons des symboles<sup>284</sup> qui servent à désémantiser les exemples de Martin et à dévoiler leur syntaxe. Ils mettent en évidence et justifient les doubles interprétations possibles attribuables à des déplacements accentuels par une hiérarchie simple de formes récurrentes. Comme on pourra constater, la différence entre « mot outil » (non accentogène) et « mot plein » (accentogène) n'est pas opérative car la double interprétation dépend de la possibilité de l'accentuation du déterminant (1 et 2) ou de la syllabe pénultième dans l'adverbe en « ment ».

---

<sup>284</sup> L'énoncé phonologique comporte une accentuation de groupe ( ' ) et une accentuation nucléaire ( ' ' \_ # ). Dans le niveau de surface % représente un phénomène phonologique qui agit sur le mot prosodique et transforme son poids accentuel. C'est ce que nous appelons de rang de l'énoncé et que nous symbolisons avec le signe  $\Sigma$  suivi d'un chiffre. Ce chiffre décrit le nombre de transformations nécessaires pour arriver à l'interprétation phonologique complète de l'énoncé qui implique l'élimination de faits ambigus par l'assignation d'accent nucléaire. Ce schéma compliqué n'est pas utile quand on travaille sur corpus oraux, mais reste nécessaire pour rendre explicite l'idée que les énoncés perdent leur ambiguïté par leur syntaxe, non pas par leur sens.

Nous tentons de valider, par cette représentation un système théorique paramétrique qui rendrait utilisables dans une perspective didactique les corpus d'apprenants qui, même déviants, véhiculent de l'information grâce aux effets accentuels : ils sont le départ d'un système explicatif où les unités (accentonèmes) anticipent la production de syllabes d'un système linguistique falsifiable qui justifie l'apprentissage.

En ce qui concerne le professeur de FLE, ces unités conforment l'espace de médiation entre deux systèmes linguistiques concurrents. On essaiera alors d'identifier l'unité informative la plus petite (syllabe proéminente marquée d'un accent nucléaire) dans l'énoncé phonologique composé normalement de 7 ou 8 syllabes (la moyenne pour le français selon accord de phonologues français et en espagnol, selon Blecia (2011), respectivement). Cette unité nous permettra de comparer les interprétations déviantes des corpus par la constitution de groupes accentuels qui s'écartent des syntagmes normées du français standard.

Figure 5.12

**TABLEAU : NOTATION POUR L'ACCENT NUCLÉAIRE LES ÉNONCÉS ET LES GROUPEMENTS DE SOUFFLE**

<b>SYMBOLE</b>	<b>SIGNIFICATION</b>
$\Sigma$	ÉNONCÉ DE SURFACE
˘	ACCENT SECONDAIRE
ˈAC #	ACCENT NUCLÉAIRE
//	SYNTAGME
/	GROUPEMENT SYNTAXIQUE
&	PROTOSYLLABE DANS UNE UNITÉ À ACCENT NON NUCLÉAIRE
PP	PHRASE PHONOLOGIQUE
PW	SYLLABE PROSODIQUE/MOT PROSODIQUE
%	PROTO-SYLLABE DANS UNE UNITÉ À ACCENT NUCLÉAIRE



## Interprétation des exemples de Martin<sup>285</sup> :

### Exemple 1a

**J'ai pris (le) 'bus ce ma''tin#** : Énoncé de surface Niveau 1 → ( $\Sigma$  : 6)

(Je me suis déplacé en bus pour...)

J'ai pris le bus // ce matin : Syntagmes Niveau 2 → (pp // %pp)

J'ai pris/ le bus // ce matin : Syntagmes Niveau 3 → (pp/&/%pp)

J'ai / pris/ le /bus // ce/matin : Syntagmes Niveau 4 → (PW/PW/&/ PW//%/PW)

J'ai/ pris/ le / bus // ce/ ?/tin : Syntagmes Niveau 5 → (PW/PW/PW/PW//%/PW)

⇒Ligne d'interprétation syllabique textuelle (sans contexte prosodique).

### Exemple 1b

**J'ai pris le''bus # (ce) ma'tin** : Énoncé de surface Niveau 1 → ( $\Sigma$  : 6)

(Je n'ai pas pris le métro)

J'ai pris le bus // ce matin : Syntagmes Niveau 2 → (%pp // pp)

J'ai pris/ le bus // ce matin : Syntagmes Niveau 3 → (pp/%pp//&pp)

J'ai / pris/ le /bus // ce/matin : Syntagmes Niveau 4 → (PW/PW/%/ PW//&PW)

J'ai/ pris/ ? / bus // ce /matin : Syntagmes Niveau 5 → (PW/PW/%/PW//PW/PW)

⇒Interprétation syllabique textuelle (7 syllabes ?).

---

<sup>285</sup> Les points d'interrogation dans la structure interprétée accentuellement (Niveau de base) signifient une syncope accentuelle qui **renforce le poids phonologique de la syllabe suivante**. L'accent démarcatif de fin de groupe de souffle est doublé d'un effet intonatif qui définit le "geste intonatif" de l'énoncé ( $\Sigma$ ). Cette « inhibition » du poids accentuel peut impliquer la restructuration du schéma syllabique selon les règles de collision d'accent définies par Martin (1979), [voir ci-dessous]. C'est un schéma qui nous permet de rapprocher extra-métricité et gouvernement : dans 2b pour que le participe passé soit interprété fonctionnellement il faut qu'une de ses voyelles soit considérée épenthétique (le schwa), alors que dans 2a une pause /?/ doit devenir perceptible pour le renforcement du déterminant qui est considéré un numéral.

## Constat 1

La différence entre les deux énoncés est déterminée dès la base et affecte un proto-mot phonologique (un mot prosodique) « & » qui n'arrive pas à être actualisé.

### Exemple 2a

**J'ai a(che)'té ''un # livre** : Énoncé de surface Niveau 1 → ( $\Sigma$  : 5)

[Pas 2 ni 3]

J'ai acheté // un livre : Syntagmes Niveau 2 → (pp//% pp)

J'ai/acheté// un/ livre : Syntagmes Niveau 3 → (PW/& // % // PW)

J'ai/ach?té // un / livre : Syntagmes Niveau 4 → (PW/PW // %//PW)

⇒Ligne d'interprétation syllabique textuelle (sans contexte prosodique).

### Exemple 2b

**J'ai ache'té (un) ''livre#** : Énoncé de surface Niveau 1 → ( $\Sigma$  : 6)

(J'ai fait un achat)

J'ai acheté // un livre : Syntagmes Niveau 2 → (pp%// pp)

J'ai/acheté// un/ livre : Syntagmes Niveau 3 → (PW/% //& // PW)

J'ai/acheté // ? /livre : Syntagmes Niveau 4 → (PW/%// PW/ PW)

## Constat 2

Dans 2a, « un » se comporte comme un mot plein. Les énoncés de surface reconnaissent comme mot phonologique alternativement « un » ou « acheté » car dans 2a *livre* n'a pas d'accent nucléaire en fin d'énoncé et dans 2b *un* reste dépendant de la tête « livre ».

**La différence phonologique entre les deux n'est donc ni d'ordre grammatical ni de sonorité. Elle est prosodique et dépend du déplacement intono-accentuel.**

### Exemple 3

**J'ai dit (ab)so''lu # 'ment** : Énoncé de surface Niveau 1 → ( $\Sigma$  : 5)

J'ai dit // absolument : Syntagmes Niveau 2 → (pp&/%PW)

J'ai dit // absolu ? : Syntagmes Niveau 3 --- → (PW/PW/%PW)

⇒Ligne d'interprétation syllabique textuelle (sans contexte prosodique).

### Exemple 3b

**J'ai dit (ab)so'lument, pas (ab)solou''#ment** : Énoncé de surface Niveau 1 → ( $\Sigma$  : 5+4)

J'ai dit/absolument // pas absolument :

-Syntagmes Niveau 2 → (pp/&pp /% pp)

J'ai/ dit / absolument // pas/ absolument :

-Syntagmes Niveau 3 → (PW/PW/PW // %/PW)

J'ai/dit /absolument // pas /ab ?lument :

- Syntagmes Niveau 4 → (PW/PW/PW // % /PW)

⇒Interprétation syllabique textuelle (6 syllabes + 5 syllabes ?).

### Constat 3

Le déplacement accentuel permet de reconnaître, comme mot, un adverbe qui est incorrect du point de vue segmental. Cela confirme que ce sont tant les aspects prosodiques que syntaxiques qui interviennent dans la construction du sens. La segmentation dépend autant de la prosodie que la prosodie de la segmentation.

Ces explications cryptiques basées sur les mots prosodiques virtuels (ils n'ont pas été analysés par leur appartenance à un corpus oral) nous semblent justifier l'idée que l'accent nucléaire devient essentiel à l'interprétation syntaxique, même dans un discours imparfait. Comme l'apprenant construit des mots prosodiques atypiques, on ne peut pas strictement parler d'accent nucléaire, mais de proéminences intono-accentuelles par lesquelles l'apprenant fait véhiculer du sens parce que ces mots sont construits avec des éléments paramétriquement similaires aux mots prosodiques normés ; autrement ils ne communiqueraient rien, ce qui n'arrive que là où le discours n'a pas pu être interprété. On

peut donc reconstruire la syntaxe du mot prosodique mal formé dans le syntagme. C'est le but même de la didactique que nous proposons.

On a suggéré que l'on peut partir des variations intono/accentuelles que décrit la courbe dans le discours pour rendre compte des interprétations alternatives et du découpage segmental. Nous avons fait ce travail manuellement en tant qu'auditeur spontané mais en nous basant sur l'analyse spectrographique du logiciel PRAAT. Voyons-en quelques exemples dans lequel un souhait d'hyper-correction rend souvent suspect un mot correct. Nous reprendrons ces exemples dans la suite :

1) Locuteur AM :

**-res/taurée \*o\* /comment dire/d'arranger**

⇒ Repérage d'un mot suspect (hypercorrection) et sur-insistance sur un mot connu avec collision d'accent dans les deux cas.

**- le médio euh \*medioevo\*/médiéval**

⇒ mot incorrect repéré par proéminence de la syllabe corrigée.

2) Locuteur CH :

**-séANCe (séjour)**

⇒ Sur-accentuation involontaire sur une syllabe qui produit un syntagme incorrect par anticipation syllabique d'un mot lexical disponible dans l'interlangue.

**-\*NA-\*navirer\* naviguer**

**-familier (familière)**

⇒ Anticipation syllabique du mot phonologique lexical erratique.

**-pei/ei/nre**

⇒ Réalisation consciente d'un gabarit syllabique erratique.

-\*édif**ices**\* [Oui les les bâti**MENTS** oui les bâti**MENTS** les]

⇒Proéminence syllabique excessive d'un mot erratique qui provoque la réaction immédiate de l'interlocuteur.

3) Locuteur LP :

-euh loc**ura** / loc**ure** [fo **lie** / sur la **folie**]

⇒Proéminence syllabique excessive de la syllabe erratique qui provoque la réaction immédiate de l'interlocuteur.

- et pour inves**TIGUEr** euh /

⇒Réalisation consciente d'un mot lexical erratique et collision d'accent.

- a sa **TÊTE** elle avait euh (mentale) / plong**é** ses trois fils / (noyé)

⇒Réalisation consciente de mots lexicaux erratiques dans le contexte.

4) Locuteur SF :

-le **premier**/ euh l-le **premier** / **ronde** non on ne dit pas ronde / la première / **tour** / le premier (...)

⇒Anticipation de mot lexical déviant marquée par 2 accents d'insistance sur la première syllabe des mots en position antéposée. Ces accents marquent une hésitation devant la verbalisation d'un mot erratique dans le contexte marqué aussi d'un accent distinctif. La locutrice<sup>286</sup> utilise la stratégie de chercher par la syntaxe (genre : ronde/tour) un autre mot adapté au contexte<sup>287</sup>, qu'elle trouve vite (premier tour des élections).

-voulait se faire char**GE** / **DE** èh frais euh

<sup>286</sup> Il s'agit d'une personne qui a passé une année à Paris dans le cadre d'un Erasmus et qui continue toujours ses études en France.

<sup>287</sup> Le travail sur grammaires catégoriques va dans ce sens. Coleman (1998), par exemple, propose des catégorisations sur le rapport syntagmatique d'éléments discursifs

⇒ Production consciente de mot lexical erratique et collision d'accent qui provoque une disfluece dans la suite.

5) Locuteur TC :

-diffé**RENTS** #**actors** / et des **films** qui parlaie/**n/t** entre **EUX** (...)

⇒ Gabarits syllabiques erratiques conscients que la locutrice anticipe provoquant une disfluece dans le discours (collisions d'accents, retombées intono-accentuelles excessivement marquées).

-Je **T'AI** écoutée euh

⇒ Anticipation sur le choix du verbe à utiliser (entendre dire) et doute, marquée d'une proéminence, sur la forme produite.

6) Locuteur LS :

-\*las corri**das**\* en \*catalogn<a>\*

⇒ Curieux effet de proéminences erratiques sur des mots que le locuteur pose comme français en imitant la production d'un accent lexical/démarcatif dans le premier cas et en déplaçant l'accent de Catalogne vers une syllabe non accentuable tant en français qu'en espagnol (Catal**uñ**<a>). On s'attendrait au même schéma que « corri**das** » qui semble être un emprunt acceptable.

-\*déce**ptionnant**\*

⇒ Mot lexical français non reconnu. Le marquage accentuel se fait sur un mot lexical erratique en français et construit sur un transfert syllabique disponible dans l'interlangue.

7) Locuteur LF<sup>288</sup> :

-Et donc **c'est** / la ville de **Bordeaux** / en **France**

- Je ne sais **pas** /si vous connai**SSEZ** <mais> c'èh je connaissais/ **PAS** du

⇒ On ne saurait, chez cette locutrice trop dépister le sens des accents qui ne semblent pas être adaptés à des retombées intono-accentuelles sur la fin du groupe syntagmatique. En tout cas des pauses prolongées, semblent marquer une construction attentive du discours comme après « c'est » (marquée c'est :::: sur le texte-grid). L'hypothèse que « l'accent » démarcatif est nécessaire à la construction de la syntaxe ne semble pas être corroborée par les données du corpus. Il lui faudrait donc un complément pour définir le groupe syntagmatique à l'initiale. C'est notre idée du segment épenthétique consonantique (/ʔ/) que l'on inclura dans la formule du mot phonologique français. Il permet de construire du discours sur le texte oral.

8) Locuteur JL :

- Une **FAUX** espérance

⇒ Autre exemple de gabarit syllabique erroné conscient marqué par proéminence.

9) Locuteur RP :

- Les personnes **QUE** (les personnes qui sont là)

⇒ Comme on le voit, les anticipations sur syllabe erratique erronée en contexte peuvent affecter le mot soutien ou le mot outil. Pour cela cette différence ne nous semble pas non plus pertinente pour la détermination des formations erratiques, alors qu'elle le reste bien

---

<sup>288</sup> Cette locutrice a vécu à Bordeaux comme elle raconte et a un français correct qui lui a permis d'obtenir son diplôme sans problèmes.

pour la conception de la nature du mot prosodique à l'origine de la formation des syntagmes.

10) Locuteur MR :

- Pour de mon **POINT** dans mon avis/**C'EST** une **CHOSE**

⇒ Encore un exemple pour montrer que l'origine du marquage de mot phonologique déviant peut ne pas être explicite ; dans ce cas la locutrice hésite sur le choix de la préposition (pour moi/de mon point de vue/dans à mon avis) ; des formules travaillées dans les cours pour présenter l'opinion qui n'ont pas été assimilées dans un contexte de communication et donc restent alternatives avant même l'acte de communication bloquant l'expression de ce qui suit. Cela arrive souvent aussi quand les étudiants apprennent plusieurs langues à la fois et les interférences des langues en voie d'apprentissage empêchent la fluidité.

Ces 10 exemples tirés des annexes II (transcription) et IV (sur CD) et la formalisation sur le modèle des exemples de Martin qui précède, servent à expliciter comment les systèmes accentuels en concurrence interagissent pour créer de la syntaxe. Cette hypothèse dont nous avons donné un aperçu intuitif dans les figures 3.1, 3.2 et 3.3 (analyse morphologique et strictement segmentale en lecture) nous semble maintenant être vérifiée dans les corpus par la production d'un discours erratique à partir des ressources limitées de l'apprenant. En effet, dans les langues proches au français, comme l'indique Léon (2009, p. 199), il existe possibilité de comparaison pertinente entre le portugais, l'italien, l'espagnol et le français car,

on retrouve dans ces trois langues romanes les mêmes contours qu'en français dans les syntagmes verbaux, en particulier pour les contrastes de courbe mélodique. Mais l'accentuation lexicale entraîne des réalisations mélodiques différentes de celles du français dans les syntagmes nominaux. Un accent d'insistance au début de la phrase semble devenu simple indicateur de ce début, comme cela arrive souvent en français moderne.



Notre travail a été le repérage de cet accent d'insistance dans le corpus. Il aide au découpage segmental qui accompagne la verbalisation hésitante. Nous avons rapproché cet effet accentuel de /ʔ/ qui nous semble bien identifier une position par définition vide et nulle comme le dit Encrevé. Nous affirmons que /ʔ/ aide à la reconstruction du mot phonologique français par décodification d'un enchaînement perçu comme abusif et qui empêche le repérage phonologique des empanns intonatifs chez les apprenants d'une langue étrangère. Cet élément est d'autant plus utile en FLE qu'il permet d'identifier la syntaxe dans les syntagmes et de jouer sur le déplacement accentuel qui caractérise la construction du discours français. Dans la transcription des corpus, on constate que les syntagmes permettent de bien reconnaître les mots lexicaux du français si on ne tient pas compte des effets intonatifs. L'apprenant construit du texte, il ne construit pas encore son discours ; il sépare les mots pour les reconnaître dans leur articulation et ne produit des liaisons que là où la valeur sémantique est redondante<sup>289</sup>. De même, ils ont tendance à produire des codas rythmiques<sup>290</sup> pour assurer la cohérence syntaxique annulant ainsi le marquage accentuel des positions segmentales nulles. Ces tendances sont produites par le besoin d'assurer la transmission de l'information dans une logique prosodique sûre mais déviante. Tous ces constats ont été possibles surtout par prélèvement de la durée syllabique ce qui nous a paru un critère complémentaire et décisif à ajouter aux indications de l'outil « pitch ».

Les durées syllabiques en français sont en effet très stables<sup>291</sup>, ce qui n'est absolument pas le cas dans le corpus ; 5.11 présente des exemples de décalage segmental par rapport à l'énoncé normé.

<sup>289</sup> Annexes III (conversation) alternance c'est/t/un --- c'est#un un pour un même locuteur et marqueurs de nombre /z/ presque universel chez tous les locuteurs malgré la rareté de liaison productives dans les contextes possibles.

<sup>290</sup> Annexe Audio VI (Texte lu) morphologie verbale et pluriels.

<sup>291</sup> L'étude de Léon (2009) que nous reproduisons ci-dessous, montre que la durée syllabique en français dépend de son caractère accentogène :

	ACCENTUÉES		INACCENTUÉES	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Moyenne en cs	14,1	13,2	29,7	28
Écart type	4,6	4,2	8	8

## **5.7 Conclusion : macro-syntaxe informative et accentuation d'unités syntagmatiques en construction.**

Nous avons décrit des unités phonologiques (PW) qui ont les caractéristiques des unités intonatives de Martin, (1979, pp. 2-3) et nous avons posé l'hypothèse que la production de syllabes proéminentes était en rapport direct à la construction du syntagme comme élément du discours construit sur la base d'une syntaxe sémantiquement informée. Notre hypothèse est alors que si les syntagmes sont déviants par rapport au modèle normé de FLE, c'est parce qu'ils ne respectent pas les règles qui ont été décrites pour les unités intonatives du français (combinaison, sélection Droite/Gauche, solidarité). Ces rapports contextuels nous permettent d'analyser des corpus sur la base des groupements into-accentuels qui les composent et qui se réfèrent tant à la macro qu'à la micro-syntaxe, c'est-à-dire qui ont aussi des fonctionnalités d'ordre pragmatique. Dans le syntagme, ces éléments se comportent comme les segments dans les syllabes proéminentes, identifiés par leur position par rapport au mot phonologique. Les segments intonatifs ou unités porteuses de sens, (UP) dans le sens de Chafe (1994), servent à analyser la langue erratique des corpus en leur attribuant des fonctions de transfert communicatif malgré une articulation déviante dans certains points. C'est ce qui explique qu'un transcrip-teur/interprète puisse décoder le texte enregistré :

- en le segmentant en unités minimales phonologiques,
- en lui conférant une macro-structure par interprétation des effets intono-accentuels,
- en repérant des ambiguïtés possibles pour les interpréter dans le contexte,
- en accordant au texte oral le statut de discours par l'identification des positions neutres comme les syllabes non proéminentes, les hésitations, les interjections, les pauses non prosodiques, etc.

Nous considérons qu'une analyse de corpus erratique de FLE ne peut se passer de ces considérations car la langue orale participe de ce que Morel & Danon-Boileau (1998 : 11) appellent les « registres de l'intersubjectivité et de l'interaction verbale : la façon dont le locuteur préjuge de l'interprétation de son message par autrui, (...) la façon dont le locuteur gère sa parole, (...) et l'état de formulation de ce que locuteur s'apprête à dire ».

Cela marque une grande différence entre l'oral et l'écrit dans les langues naturelles, encore plus dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Un exemple de cette grande différence entre l'oral et l'écrit nous est indiqué par les fonctions de la liaison, énumérés par Léon (2009, pp. 123 - 134). Elles nous fournissent un léger aperçu de cette particularité de l'opacité de la langue française par rapport à l'écriture. La liaison a en effet tant de fonctions communicatives qu'aucune grammaire de la langue écrite ne saurait les répertorier (distinctive, morphologique, redondante, neutralisatrice, phonostylistique). Une grammaire du discours et « l'intonation » semble s'inviter dans l'enseignement du FLE.

Le rapport entre les mots phonologiques que nous avons définis comme faisant partie indispensable à l'analyse d'un discours erratique nous fait avancer sur la description des corpus comme un premier pas dans le travail de conception d'une syntaxe descriptive de l'oral. Dans le chapitre VI nous avançons dans la quête des rapports entre une syntaxe informationnelle formelle et la production d'un discours significatif toutefois soumis aux contraintes qui s'imposent au locuteur inexpert. Ces contraintes nous renvoient à nouveau aux phénomènes de liaison et enchaînement en FLE puisque la collision d'accent en français s'exprime dans le sens que :

Deux syllabes accentuées successives entraînent une collision d'accent ce qui peut résulter en un recul du premier accent sur la syllabe précédente du mot si cette syllabe existe. Le recul d'accent ne se produit que lorsque les unités syntaxiques correspondantes sont dominées immédiatement par le même nœud dans la structure syntaxique. Il s'agit d'un mécanisme indiquant la formation d'un groupe au même titre que la liaison ou l'enchaînement. (Martin, 2011, p. 101).

Reste à formuler comment l'interaction de systèmes prosodiques en interaction sur la base de traits accentuels communs nous permet de décrire la syntaxe dans un but didactique. Nous procédons à construire maintenant l'algorithme qui est à la base du système prosodique français. Il devra rendre compte de l'accent démarcatif qui implique des réajustements dans la chaîne syllabique régis par l'eurythmie. Ce processus nous semble rejoindre la dynamique syllabe lourde/syllabe légère présente dans les langues sensibles à la quantité d'accent (QS).

Si ce rapprochement nous était permis, il nous serait accordé de présenter un critère de comparabilité entre la construction d'une langue sur le schéma syllabique d'une autre.

C'est donc dans les mécanismes que les langues utilisent pour éviter les effets de collision d'accent dans la dynamique prosodique et sur les pistes que les déplacements intonatifs produisent dans l'usage réel de la langue que nous concevons l'idée de l'élaboration de modèles descriptifs syntaxiques sur corpus qui auraient leur origine sur les constructions erratiques. En effet, si les constructions erratiques ne servent pas à définir des catégories d'ordre syntaxique, elles servent de base à la construction de règles « transformationnelles » qui partent des données pour construire un modèle paramétrique pour la génération d'énoncés efficaces à la communication. Cela invite à définir les catégories d'ordre syntaxique comme des « schémas d'organisation spatiale et iconique au même titre que les scénarios ou les schémas interprétatifs ». Dans l'intra-langue aussi, la syllabe,

avec sa structure interne asymétrique qui oppose une partie faible (l'attaque) et une partie forte (le noyau), peut être regardée comme un schéma plus ou moins stable d'organisation spatialisée qui émerge des régularités extraites par l'interface entre production et réception phonique ainsi que des contraintes physiques qui s'y expriment (Laks, 1996, p. 160).

Or, ce qui caractérise l'expression en langue étrangère, c'est que l'interface production/réception est médiatisée par le mot phonologique opératif dans l'interlangue qui ne correspond souvent pas à celui de la langue cible. Ce mot phonologique que l'on a identifié comme contenant une syllabe marquée d'une proéminence qui « syntagmatise » le mot lexical dans le discours n'est observable qu'à travers la production des structures en constructions et qui se figent d'une façon éphémère dans l'intra-langue pour que l'on puisse considérer les productions des apprenants un objet scientifique. On comprend alors que partir à la recherche de la syllabe proéminente dans les discours d'apprenants ait été aussi important qu'identifier les constructions erratiques dans la segmentation en lecture de texte. Nous en tirons quelques conséquences dans les derniers chapitres de notre réflexion.



## **CHAPITRE VI**

### **De la pertinence de la syllabe proéminente en FLE**

Dans ce chapitre nous présentons des données (Figures 6.3, 6.4 et 6.5) de conversation concernant la fonction de la syllabe proéminente dans la formation des groupes syntaxiques et analysons le rapport entre la liaison et l'épenthèse dans l'architecture des constituantes prosodiques. Nous expliquons nos choix méthodologiques par notre but didactique de repérer les déviations syntaxiques dans les corpus qui nous permettront de les analyser en les comparant avec les syntagmes virtuels formés sur les caractéristiques des empan intonatifs du français langue orale. Dans toute la procédure d'interprétation accentuelle :

- la genèse des mesures en français est doublement contrainte par la métricité et la morpho-syntaxe. Trois conditions de groupement syntaxique et la condition de la borne droite qui n'est pas autre chose que l'application systématique du paramètre métrique de tête à droite.
- La condition d'accentogénéité permet d'opérer la sélection des classes de mots accentuables (noms, adjectifs, verbes).
- La condition de groupement syntaxique spécifie qu'une tête lexicale regroupe les éléments satellites dépendant de sa réaction (articles, pronoms, auxiliaires, etc.).
- Enfin la dernière condition précise que les groupements ainsi formés sont accentués sur leur dernière syllabe, quelle que soit la nature de celle-ci. L'application ordonnée des trois conditions rend compte (...) de l'accentuation d'éléments prétendus non accentogènes comme les pronoms (Di Cristo, 2003, p. 37).

À vrai dire, il ne peut y avoir d'éléments non accentogènes si l'épenthèse intervient comme marqueur syntaxique en français, ce que nous avons proposé<sup>292</sup>. La distinction entre « le » déterminant et « le » pronom n'est pas une différence syntaxique mais positionnelle ; c'est la position qui gère les syntagmes caractéristiques, ce qui explique que

---

<sup>292</sup> Comme nous voyions dans le chapitre précédent, dans l'analyse des composantes des structures accentuelles, les classes de mots accentuables et non accentuables ne dépendent pas de catégories grammaticales préétablies mais c'est probablement le contraire qui opère. La possibilité d'adopter ce schéma interprétatif pour toute genèse d'acte de parole nous a semblé nécessaire pour pouvoir compter sur un critère de comparabilité entre l'intra-langue et le FLE. Ainsi l'accent définit la classe des mots lexicaux. Cela est vrai même pour l'accentuation des mots monosyllabiques.

même des mots de rapport soient interprétés comme conclusifs<sup>293</sup> avant même de subir ou d'être à l'origine de transformations syntaxiques. Mais tout cela nous amène à l'organisation du discours, ce qui n'est pas l'objectif de ce travail.

Comment alors trouver un critère pour la formation des syntagmes avec les structures minimales chargées d'information qu'on avait convenu être les mots phonologiques ?

Cette question se décline en deux autres :

- 1) En quoi le repérage des syllabes proéminentes est-il utile à la notation des productions déviantes ?
- 2) Comment avons nous réussi à trier les différents effets accentuels pour nous permettre d'assurer qu'une syllabe est proéminente dans un discours imparfait ?

L'analyse segmentale, telle que nous l'avons faite sur le texte PFC, est, comme nous avons déjà indiqué, insuffisante car, en lecture de texte, la syllabe n'est pas informée par la macro-syntaxe (contexte d'intercommunication) mais intra-textuelle. Les écarts segmentaux constatés dans les corpus de lecture le sont seulement par rapport au texte modélisé et on peut raisonnablement se demander si les formes erratiques se produisent par interférence du code d'écriture<sup>294</sup>.

Comment se libérer du cancan textuel pour définir les rapports entre la micro-syntaxe et macro-syntaxe dans une langue cible, ce qui nous permettrait la comparaison de systèmes prosodiques concurrents ?

L'interprétation des énoncés ambigus par le postulat d'une structure de base qui peut librement être interprétée selon le contexte accentuel nous permet d'avancer dans la réponse à la question : il faut alors définir au moins deux accents qui permettent d'organiser l'énoncé par rapport à sa borne finale et initiale, car comme l'indique Martin (2009, p. 113) :

---

<sup>293</sup> Ce qui intervient dans le cas des répétitions dans les conjonctions (si tu venais et que tu ne puisses pas rester, il faudrait prévoir... ou dans le cas de réponses elliptiques comme :  
- Et pourquoi ça devrait être comme tu le dis ? /Parce que !

<sup>294</sup> Ce n'est pas toujours le cas, comme il est facile de constater, car la lecture laisse aussi déjà deviner les difficultés des constructions des segments prosodiques informés par la macro-syntaxe même textuelle.

le décodage des unités successives et le rangement de ces unités pour constituer des unités de plus en plus grandes jusqu'à constituer l'énoncé complet s'opère linéairement dans le temps par étapes successives. Les syllabes accentuées marquent les frontières des unités, ce qui confère à l'accent une fonction démarcative, mais elles signalent surtout des étapes de mise en mémoire et de concaténation nécessaires à l'auditeur pour reconstituer l'énoncé et éventuellement son contenu. (...)

On est amené à distinguer au moins deux types de proéminences : l'une liée à ce qui est appelé traditionnellement accent lexical, toujours placé sur la dernière syllabe (prononcée) du groupe accentuel, et l'autre l'accent secondaire, placé lui (en général) sur la première syllabe des mots dits « pleins » (...) dans l'association des mots prosodiques avec les unités syllabiques du texte il faudra donc différencier les deux fonctions de la proéminence syllabique.

C'est cette double fonction de la proéminence que nous avons essayé de relever dans notre analysé. Voyons aussi comment cette analyse peut aider à l'interprétation du discours écrit et conduire à une nouvelle perspective de l'analyse textuelle.

En effet, si on réussit à éliminer de l'intra-langue le « bruit » produit par la construction du message, il resterait dans le système le squelette d'un système prosodique en construction. Or, comme nous avons montré par l'analyse des énoncés ambigus de Martin, une structure très simple reste à la base du système informationnel où des relations binaires s'établissent sans qu'aucune interprétation complémentaire ne soit nécessaire. On peut alors situer la problématique de la construction du message en conversation, comme en lecture de texte, sans tenir compte du contenu du message, et par des aspects purement structuraux. Nous allons donc analyser le corpus de conversation essayant de ne pas faire intervenir des catégories autres que les rapports formels entre les structures morphologiques ; nous procédons cette fois-ci au niveau de mot phonologique (PW) car nous ne pouvons pas référer à une autre segmentation opérée comme en lecture. Si, comme indique Encrevé (1988), « le problème de l'enchaînement et de la liaison met en évidence des discordances entre le niveau syllabique et le niveau segmental », ces deux mêmes phénomènes phonologiques rendront compte de l'écart des mots phonologiques erratiques dans la construction du message informé dans l'acte de parole.

Que nous indiquent donc ces deux phénomènes dans nos analyses de conversation ? Quelles difficultés les locuteurs inexperts rencontrent-ils dans la construction du mot phonologique français sachant, selon les constats de lecture, qu'ils n'en ont pas encore



acquis les mécanismes qui permettent l'agencement du matériel segmental à la base? La syllabe orale et les effets prosodiques sont-ils plus ou moins déviants sans le passage obligé par le texte écrit ?

Comme nous allons l'expliquer par la suite, le locuteur inexpert pose la syllabe dans le mot phonologique actif dans son inter-langue. L'information qu'il essaye de communiquer est marquée d'une proéminence (accent nucléaire) qui agit comme le « focus d'un énoncé (l'information indexée par l'intonation) ». Ainsi ce locuteur hésitant se comporte comme s'il considérait que le reste du mot phonologique appartenait au domaine du présupposé, du connu, du redondant, à la « given information<sup>295</sup> » qui n'appartient pas totalement au contexte linguistique. Comme nous le voyons, cette conjecture semble confirmer les rapports entre les segments prosodiques dans le discours spontané car « dans la langue écrite, c'est le lecteur qui doit reconstituer mentalement la position hypothétique de l'accent tonique et, à partir de cela, la structure informationnelle (...) [et] l'accès à ces informations est donc problématique » (Cartey-Thomas, 2009).

En complément de la première analyse sur lecture de texte, nous analysons donc le corpus des conversations pour mesurer l'efficacité de la communication dans le cursus de l'intra-langue, c'est à dire, apprécier si les contextes de liaisons et les enchaînements sont vraiment productifs chez nos informateurs. En effet, par la seule lecture ces deux phénomènes phonologiques majeurs de la construction du discours en français ne peuvent être analysés comme des constructeurs de discours, alors qu'ils en sont la justification même. Autrement dit : sans l'interaction effective (par exemple dans le cas de la seule lecture de texte) les effets accentuels sont faussés et la construction des syntagmes ne sert pas à déterminer l'opérativité du mot phonologique qui est actualisé dans l'acte même de la communication.

Nous concluons donc par le besoin de repérer les proéminences syllabiques qui se produisent en conversation et qui sont essentielles à la construction du message.

La prudence est de rigueur dans cette partie de l'analyse, car si repérer les syllabes proéminentes n'est pas une tâche évidente pour le phonologue, elle l'est encore moins pour le professeur de FLE. Avec prudence aussi nous allons donc considérer que toute

---

<sup>295</sup> Nous empruntons le concept à Halliday (Halliday, cité chez Cartey-Thomas, 2009).

production déviante peut s'expliquer dans la typologie des énoncés construits dans le groupe de souffle.

### **6.1 Quelques limites de la notation du corpus sous PRAAT**

La première difficulté que nous avons rencontrée dans la délimitation des mots phonologiques de l'intra-langue, sur la base du repérage des syllabes proéminentes, concerne la quantité d'effets accentuels atypiques exhibés dans le corpus. On a distingué 3 types de proéminences syllabiques concernant la courbe intonative (amplitude), le F0 (pitch) et la durée. Nous avons suivi les indications de Martin (2010) sur la nature de la syllabe proéminente : être proéminent n'est autre chose qu'être « différent des autres voyelles, syllabes » et cela par la forme qu'elles présentent dans le spectrographe, mais aussi par les mesures précises de « durée syllabique, vocalique, variation mélodique, l'intensité ou la qualité vocalique ».

D'autres indications sur le voisement, la friction et la détente des occlusives, nous ont fourni l'aide nécessaire pour l'utilisation de PRAAT. Nous avons procédé à une lecture combinée des trois critères pour la perception de l'accent, aidés néanmoins, par la transcription orthographique, et notre perception.

Les lectures ne sont jamais fiables à cent pour cent et des ré-analyses ont été souvent et restent nécessaires. Mais elles le sont partiellement car les intuitions de l'analyste avant de regarder les alignements, les spectrographes et les mesures coïncident avec les interprétations des transcrip-teurs ou ont été réétudiées et exclues en cas de désaccord.

Il faut insister sur le fait que nous avons compté sur un alignement fait préalablement par un expert et que cette transcription experte nous a permis de remédier en partie à nos insuffisances. Il faut de même, en notre décharge, considérer le fait qu'il ne s'agit pas d'un corpus de natifs et que les transcrip-teurs même experts rencontrent des problèmes dans l'interprétation des accents des corpus de langue spontanée de locuteurs francophones.

Après l'alignement des données et le découpage en segments, le texte orthographié est noté en marquant les doubles interprétations possibles, les chevauchements, les hésitations, les mots inconnus<sup>296</sup> et tout ce qui concerne l'alignement expert.

---

<sup>296</sup> Voir Detey et al., (2010) : I.3.2.3.2 du document présente les conventions de transcription qui sont à la base de l'interprétation du corpus faite par un francophone expert dans le cadre IPFC.

Nous avons pris soin aussi de retranscrire les conversations pour permettre une lecture générale avec des indications sur les possibles effets intono-accentuels repérés : à ce stade il s'agit d'interpréter les syllabes informées dans un contexte large pour pouvoir mieux rendre compte de la construction du discours en interaction.

Nous avons été confrontés à la problématique suivante :

- Comment interpréter la proéminence (durée) dans les hésitations ?
- Que faire des chevauchements où un intervenant coupe la parole et empêche son interlocuteur de terminer son empan intonatif de façon naturelle ?
- La courbe intonative de modalité (interrogative ou autre) indique-t-elle vraiment la modalité ou s'agit-il seulement d'un accent d'insistance pour s'assurer de la compréhension de l'allocutaire ?
- Par rapport à quels paramètres mesurer les inflexions accentuelles puisque la langue est encore en construction et la prosodie imparfaite ?
- Le recours à la langue commune (l'espagnol en l'occurrence) doit-il être évalué comme une construction erratique ou s'agit-il tout au contraire d'une stratégie conversationnelle pour s'assurer la transmission du message ? Quel est alors la valeur de l'intonation accordée à l'empan ?

Malgré toutes ces difficultés notre choix méthodologique s'impose pour arriver à disposer d'un critère de comparabilité entre l'intra-langue et le français modélisé. Il faut aussi que l'interlangue soit phonologiquement opérative pour que les marqueurs prosodiques puissent être évalués et disposer d'un indice de la reconnaissance du mot lexical.

Pour s'assurer que l'information atteint sa cible, ce qui suppose une difficulté supplémentaire pour l'évaluation de la typologie des accents, les informateurs ont tendance à rendre proéminents des segments qui ne le seraient pas dans d'autres circonstances. En effet, comme le montrent des études faites en acquisition des LE (Perdue & Gaomac'h, 2000), on peut noter dans les corpus une tendance générale à ce qu'on pourrait appeler la sur-accentuation en L2, ce qui se confirme dans notre corpus. L'impression de prosodie non-native « hachée », comme indiquent Kaglik & Boula de Mareuil (2012) peut répondre au fait que « l'aspect textuel (en l'occurrence prosodique) du message échappe encore au contrôle (...) : la taille (...) des périodes intonatives, souvent

réduites à un seul GI<sup>297</sup>, trahit des difficultés probables dans la formulation, entravant une planification globale de l'énoncé ».

### **6.1.1 Les indices de la co-énonciation**

Pour nous aider à surmonter les difficultés dans le repérage des proéminences syllabiques, nous nous sommes inspirés des indications de Morel & Danon-Boileau concernant la mesure des « indices d'interaction ». Nous n'avons pas considéré pertinent d'entreprendre une analyse automatique des valeurs accentuelles du corpus par des logiciels d'alignement automatique puisque le statut de « l'intra-langue » comme une langue en construction ne nous permettrait pas de mesurer des aspects intono-accentuels comparables à ceux des langues naturelles : rappelons que nous avons défini l'intra-langue par son caractère éphémère et falsifiable.

Notre objectif didactique est la reconstruction du mot prosodique français par le travail sur l'accent démarcatif. La surproduction de syllabes proéminentes que présentent les corpus a été, en effet, analysé comme une conséquence des interférences produites par des modèles prosodiques concurrents disponibles dans l'interlangue puisque, comme l'indique Martin (2009), « on peut (...) admettre que chaque système linguistique, chaque langue, possède ses marques prosodiques signalant les différentes opérations de regroupement prosodique ».

Comment alors interpréter le lieu où le mot phonologique a été construit sur la base des syllabes proéminentes d'un corpus erratique ?

Nous présentons deux pistes qui nous ont aidés dans notre travail :

1) Le schéma général de la co-énonciation de Morel & Danon-Boileau (1998) qui permet d'avoir un aperçu du sens général que l'on peut attribuer aux inflexions que la courbe de sonorité présente et d'indexer, en conséquence, les proéminences syllabiques dans des logiciels d'analyse de corpus oraux comme celui que nous avons utilisé (PRAAT). Ce premier aperçu d'enseignant devrait se compléter d'un travail avec des

---

<sup>297</sup> GI = groupe intonatif, groupe de souffle.

phonéticistes experts. Notre travail s'arrête juste où la collaboration d'une équipe multidisciplinaire pourrait commencer : l'élaboration d'hypothèses du point de vue de l'auditeur/transcripteur non expert. Dans le tableau (Figure 6.1) on peut voir que le niveau le plus bas correspond à une finale absolue alors que le niveau le plus haut "marque la hauteur finale d'un segment ayant valeur de thème ou celle d'un constituant focalisé". Nous segmentons le discours en interprétant les mouvements et la position de la courbe intonative.

Figure 6.1 :

#### LES INDICES DE CO-ÉNONCIATION

_____4=Mise en jeu de la coénonciation (Convergence/discordance)	Plage haute
_____3=Consensualité acquise, côte à côte	
_____2=Repli sur soi, face à face	Plage base
_____1=Rupture de la coénonciation (égocentrage)	

Nous avons remarqué en effet dans les corpus que certains locuteurs dépassaient difficilement la plage basse (c'est le cas d'un informateur homme dont l'articulation était difficile à suivre). Le marquage accentuel a été difficile dans ce cas et il a fallu recourir à la longueur syllabique ou à des indices complémentaires même perceptifs pour pouvoir décider de la syllabe proéminente dans un groupe de souffle.

2) Les « Paramètres de Koch & Oesterreicher » ont été une autre piste ; ils définissent, d'un point de vue intuitif, les déterminations extérieures qui conditionnent la production du discours interactif en langue maternelle. La première colonne correspond aux critères originels des auteurs pour la conversation orale, la deuxième à notre adaptation visant les conditions dans lesquelles ont été enregistrés les corpus d'apprenants. Ces indications sont à la base de l'opérativité de l'interlangue dans les inflexions produites dans le cursus de la langue en temps réel. En effet, on ne peut pas aborder directement cette opérativité qui rend compte de la compétence linguistique ; on peut seulement chercher quelques pistes dans le discours produit dans les corpus (intra-langue). Comme on

le voit, forcément la situation de communication incide sur la construction du discours et sur les agencements syllabiques qui construisent le mot phonologique.

**Figure 6.2**<sup>298</sup>

**TABLEAU DES DIFFÉRENTS PARAMÈTRES INTERVENANT EN CONVERSATION LOCUTEURS NATIFS/NON NATIFS**

	Locuteurs natifs en conversation spontanée Indice = proximité	Apprenants enregistrés en conversation semi-spontanée. Indice = proximité relative
1.	Communication privée	Communication semi-privée
2.	Interlocuteur intime	Interlocuteur imposé
3.	Emotionnalité forte	Emotionnalité déviée de l'objectif communicatif
4.	Ancrage actionnel et situationnel	Ancrage actionnel normé
5.	Ancrage référentiel dans la situation	Ancrage référentiel spatio-temporel préparé
6.	Coprésence spatio-temporelle	Coprésence interactionnelle surveillée
7.	Coopération communicative intense	Coopération communicative limitée
8.	Dialogue	Dialogue en construction
9.	Communication spontanée	Construction langagière du message
10.	Liberté thématique	Contrainte thématique et linguistique
11.	Choix lexical et structurel limité	Choix lexical et structurel limité voire impossible

Dans les corpus d'apprenants la situation est, évidemment, bien plus contraignante (en plus du fait de participer dans une expérience) que pour les corpus de conversation entre natifs. Nous avons adapté le tableau (figure 6.2) pour souligner la prudence à laquelle nous conduisent les variables qui interviennent dans l'évaluation des corpus d'apprenants. Souvent l'évaluation de l'oral ne tient pas compte de ces contraintes qui faussent les

<sup>298</sup> Adapté de la figure 5.3. On reprend les paramètres de la co-énonciation de l'oral de Koch & Osterreicher (colonne 1) et ajoutons la colonne 2 pour les adapter à notre expérience.

appréciations. Pour tirer des conclusions fiables il faut s'accommoder du fait qu'elles ne seront jamais définitives et qu'il faut des révisions constantes.

Ce travail qui s'impose d'aller-retour sur des données n'invalide pas certains constats partiels ratifiés par plusieurs facteurs sur les indices intono-accentuels et qui amènent à des conclusions intéressantes.

Le caractère même de la situation de communication nous oblige à restreindre l'utilité de notre analyse à des constats qui ne sont pas, en tout cas, comparables à la fiabilité de paramètres extérieurs (mesures, tables etc.). Or, ces paramètres semblent bien plus fiables si on les applique à des locuteurs natifs. Dans notre cas, nous devons tenir compte des variations qui se produisent chez l'informateur à l'intérieur de son discours mais aussi entre les informateurs qui utilisent une langue erratique. L'observateur/interprète perturbe et modifie les conditions de l'expérience bien plus que dans un autre domaine scientifique. L'enjeu est donc de taille.

### **6.1.2 L'hypothèse de Martin : partir de l'acoustique pour intégrer les contraintes phonologiques<sup>299</sup>.**

L'explication de la construction syntaxique en partant des prééminences discursives est l'un des plus importants objectifs du travail de réflexion réalisé à partir de la segmentation erratique des corpus. C'est peut-être aussi une méthodologie didactique pour l'enseignant de FLE voulant ancrer sa pratique dans la perspective de la centration sur l'apprenant.

Laissant de côté les difficultés qu'on peut rencontrer à cause des interprétations multiples qu'une analyse accentuelle peut présenter et dont on a vu quelques circonstants plus haut, la reconstruction de la syntaxe des groupes intonatifs est rendue possible par le fait même de l'accent démarcatif français.

Comme on l'a vu, la voyelle épenthétique, par ses différentes réalisations, peut agir sur la syllabe erratique, transformant la valeur fonctionnelle des segments par modification syntaxique et/ou accentuelle. On constate alors des glissements syntaxiques d'une catégorie grammaticale dans une autre, ce qui est extrêmement productif pour

---

<sup>299</sup> Martin (2010).

l'apprentissage du FLÉO ; voyons ces quelques exemples sur « premier » et le verbe « parler » :

1) Dans le syntagme nominal [pɤə'mje/ ]

⇒ /pɤəm'jɛɤ/ (la première fois = déterminant étendu)

⇒ /pɤəmje'ɤ<ə><sup>300</sup> (Première ! = interprétation fonctionnelle de nominal)

2) Dans le syntagme verbal [pɤ'ɫ/]

⇒ /pɤ'ɫ(ə)/ (je parle/ils parlent) ; /pɤ'ɫɔ/ ; /pɤ'ɫe/ (parlons, parlez)

⇒ /'pɤɫ<ə>/ (parle! = interprétation fonctionnelle d'impératif)

La voyelle épenthétique que nous représentons par <ə> et qu'on interpréterait à tort comme un schwa car <ə>, voyelle épenthétique, est accentogène par sa position démarcative, peut être considérée un marqueur accentuel extrêmement fécond dans la comparaison de systèmes prosodiques, particulièrement pour l'adaptation de gabarits syllabiques d'un système morphologique comme l'espagnol à un système non morphologique d'une langue comme le français. Suivant Encrevé (1988, p. 243) les consonnes finales peuvent « *développer* une voyelle épenthétique d'appui. Cette voyelle est la voyelle épenthétique non marquée (...) favorisée par la présence de deux consonnes à la finale, et si tel est le cas, favorisée plus encore par la présence de deux consonnes à l'initiale du mot suivant » Nous avons essayé de produire des exercices d'ajustements possibles au chapitre III en tenant compte de cette position épenthétique pouvant être avantageusement repérée comme un lien à la morphologie par les apprenants.

La reconstruction de la syntaxe du français dans un but didactique est compliquée car l'enseignant ne compte ni sur les ressources du phonéticien ni sur un matériel prosodique fiable puisque, comme on l'a vu, les corpus ajoutent aux difficultés pour la construction du message constatées chez le locuteur natif, celle du manque de ressources (structures, lexique) de l'apprenant. Des systèmes de traitement de la voix ont été créés pour la

---

<sup>300</sup> Cette forme à voyelle épenthétique marque une position qui différencie l'adjectif du nominal (Première ! = La première). Cette procédure de modification d'adjectifs est très vivante en français, qui change un adjectif en nominal (adjectifs de profession, par exemple) ; aussi, il s'agit d'un effet accentuel (démarcatif) d'orthophonologie qui a été repris par l'orthographe dernièrement dans l'interprétation, par exemple, d'une position fonctionnelle vide : professeur(e), auteur(e) dans la logique du français "langue sans accent".



comparaison de structures accentuelles de natifs et non natifs (Winpitch)<sup>301</sup> mais l'explication sur les processus impliqués dans la création de structures non conformes sans référence à un modèle reste à déterminer. L'accentuation générée par l'inter-langue des apprenants produit un dragon discursif à plusieurs têtes proéminentes qui ne sont pas directement comparables à celles de la langue cible. Comment reconnaître alors le mot phonologique correctement construit et qui correspond au français normé dans la profusion de syntagmes déviants ou pas ? Comment identifier les positions qui témoignent de l'apprentissage dans un discours souvent mal construit ?

Notre travail dans ce qui suit consiste à formuler une règle de constitution du mot phonologique français comparable à celle que nous avons formulée pour l'espagnol.

L'apprentissage du FLE au niveau des rapports syntagmatiques dans la macro-syntaxe passerait-elle alors par l'assimilation de la prosodie ?

### **6.1.3 Questions méthodologiques et d'interprétation de la transcription orthographique.**

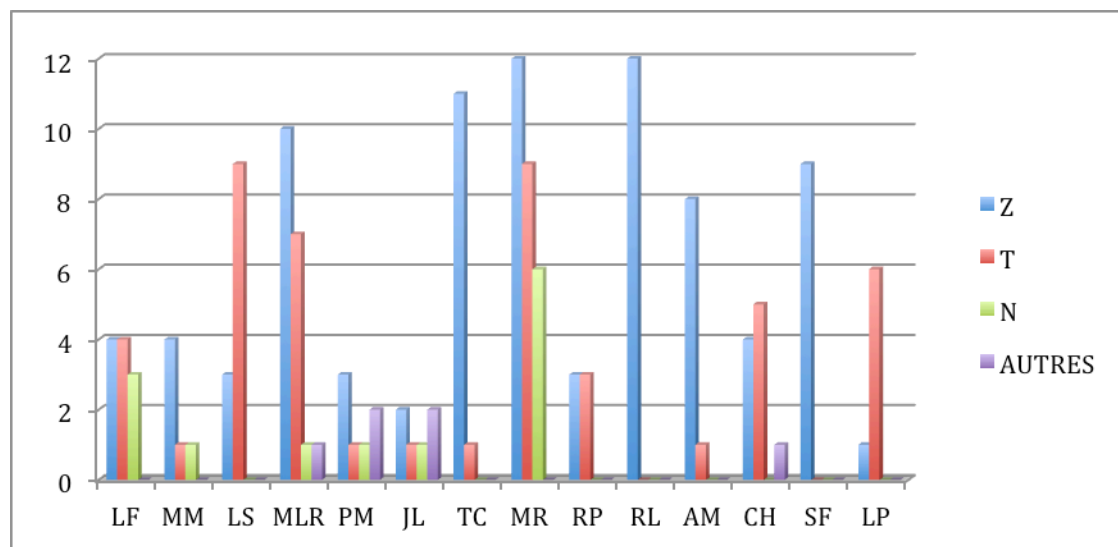
Nous avons déterminé la proéminence des syllabes dans les groupes accentuels par, on l'a déjà indiqué, par la durée, la F0 (Fréquence fondamentale) ou la typologie de la forme de la courbe d'intonation. La longueur inusuelle de certaines syllabes rendait évidente la rupture du groupe intonatif français. Cette irrégularité dans la formation des empan accentuels nous a spécialement intéressés car elle fournit les indices pour la reconstruction du mot phonologique français. La figure 6.3a, présente les comptages faits en conversation sur les contextes de liaison possibles (tous types). Comme on peut le voir, les réalisations dont le nombre apparaît dans les ordonnées sont très peu nombreuses et concernent surtout les réalisations en /z/ suivi de /t/, que l'on peut considérer actualisant des contextes morphologiques dans l'énoncé :

---

<sup>301</sup> Ils procurent à l'enseignant un instrument puissant pour la correction phonétique, mais cela reste limité aux inputs et ne peut être directement utilisé en production.

**Figure 6.3**

**TABLEAU : CL PRODUCTIVES SUR CONTEXTES DE LIAISON POSSIBLES**



Étant donné que les liaisons non réalisées ne permettent pas « d'intégrer » tous les énoncés où des contextes seraient possibles (voir figure 6.4b, p.300), nous supposons qu'un autre critère de cohésion doit être présenté à l'apprenant pour construire le groupe intonatif.

Dans cette partie de l'analyse, /ʔ/ s'est révélé nécessaire aux apprenants pour la détermination des bornes de l'énoncé. D'abord parce qu'il existe une production excessive d'enchaînements sur consonne parasite et aussi parce que les pauses, les hésitations, les répétitions et les chevauchements produisent de la disfluente et empêchent que le discours produit soit cohérent ; /ʔ/ permettrait que des pauses régulières marquent les bornes initiales d'énoncés à attaque nulle et vide, reconstruisant du même coup des positions métriques qui n'ont pas été interprétées (CL, enchaînements abusifs). D'autre part, on a constaté que le gabarit syllabique, en conversation comme en lecture, a souvent les caractéristiques de la syllabation du texte écrit où se font remarquer des consonnes parasites qui se trouvent être les mêmes qu'en lecture : /t/, /z/ et /n/. Cela indique que ces consonnes doivent être identifiées par leur position métrique, et non seulement phonétique, pour qu'elles servent à la construction du syntagme, base syntaxique de l'accent démarcatif.

Nous considérons que ces consonnes peuvent donc aider les apprenants de FLE à construire de l'énoncé à la condition qu'elles aient le rôle intono-accentuel qui leur est assigné par la prosodie. Comme on pourra le constater ci-après, /t/ se produit dans le syntagme verbal (présentatifs, phrases attributives) et /z/ dans le syntagme nominal (voir

figure 5.5 supra et 6.4a p. 299). Les autres consonnes, dont “n” sont moins productives à cause du pourcentage d’enchaînements déviants qu’elles produisent et par le fait qu’elles sont souvent considérées des codas rythmiques, brouillant la fin de l’énoncé (morphologie verbale/adverbiale principalement). On lui opposera donc avantageusement /ʔ/, qui permettra de reproduire un faux effet accentuel tout aussi efficace à la communication.

On peut noter aussi que le blocage des enchaînements se produit dans le discours spontanément, permettant au locuteur de gérer son message (groupes syllabiques raisonnables d’entre 5 et 8 syllabes pour **tous** les corpus) par l’ajout de pseudo-syllabes (hésitations) ou de pause glottique. Nous avons pu faire un comptage estimatif du nombre de syllabes par une simple opération de division entre les mots lexicaux du texte et les accents produits que l’on a pu identifier (voir 5.2a et 5.2b annexe II). Cela produit, en effet des empan intonatifs réguliers (sauf chevauchements).

En conséquence on peut dire que:

- /ʔ/ n’est pas encore reconnue comme position métrique mais aide à la production de syntagmes pour peu que la pause qu’elle produit dans le groupe de souffle soit perçue comme un effet intono-accentuel.
- /n/ est une consonne souvent parasite que l’on doit pouvoir opposer à /ʔ/ pour reconstruire la syllabe fermée erratique. Cette reconstruction syllabique aidera à retrouver les positions métriques et à une meilleure efficacité communicative.

Un autre constat intéressant dans notre analyse est la nature du mot pouvant produire une liaison (voir figures 6.4a et 6.4b). En effet la typologie de (M1) nous permet de voir que les monosyllabes sont des producteurs de liaisons, ce qui suggère une construction par soudage<sup>302</sup> du groupe syntaxique. Sa nature peut alors être interprétée comme fréquentielle plutôt que strictement syntaxique, ce qui est déjà un premier pas dans l’explication de la difficulté dans la construction des syntagmes par l’apprenant<sup>303</sup> en milieu exolingue.

Or, ni la réalisation de la liaison ni la non réalisation constatée permettent d’affirmer que le mot phonologique bien construit établit un rapport entre liaison et accent démarcatif (figures 6.4c et 6.5) ce qui inviterait à un travail systématique sur ce phénomène phonologique, comme le proposent certaines méthodes de FLE.

---

<sup>302</sup> « Intégrative” selon la terminologie de Côté (2012).

<sup>303</sup> Réf. Tableau des comptages des liaisons figures 5.1 et 5.2.

Ainsi, la liaison, en FLE, n'est pas à elle seule un constructeur syntaxique ; une nouvelle hypothèse est nécessaire pour rendre compte de l'apprentissage de la segmentation : celui de la reconnaissance de l'accent final comme un accent démarcatif associé à un effet intonatif qui marquerait le début d'énoncé. L'accent final est présent dans les constructions corpus, comme nous l'avons vu ; il peut aider à la représentation du mot phonologique dans l'interlangue de l'apprenant mais encore faut-il identifier quelle est la position finale dans un syntagme. La question qui se pose alors est celle du rapport entre l'inflexion marquant la fin du groupe intonatif et le début d'un énoncé.

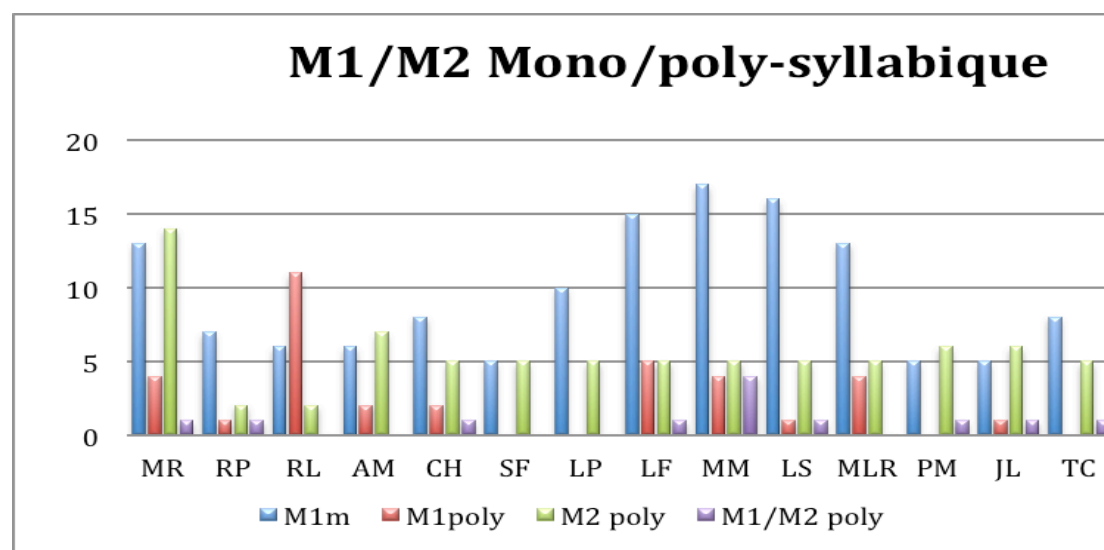
Notre hypothèse est que le français privilégie les effets articulatoires en début d'énoncé, ce qui implique un déplacement vers la droite des effets perceptifs. Cette "directionnabilité" impose à la prosodie un rythme iambique et la production de types vocaliques plus variés : la sonorité de la voyelle finale neutre (schwa) peut alors être interprétée comme une espèce d'accent (diacritique).

En espagnol l'effet prosodique est le contraire ; l'extra-métrie des voyelles thématiques, qui servent d'ancrage à la morphologie, produit un déplacement vers la gauche des effets perceptifs, provoquant le renforcement des positions perceptives dans la syllabe. Autrement dit, l'espagnol ne connaît pas les positions vides et nulles et, privilégiant les codas rythmiques, produit l'effet métrique accentuel contraire.

Les figures 6.4a et 6.4b ci-dessous, semble corroborer la fonction prosodique de la liaison et son origine syntaxique. Voyons les données :

**Figure 6.4a**

**TABLEAU : NATURE DU MOT LIAISONNANT PAR FRÉQUENCE.**



**Figure 6.4b****TABLEAU : LIAISONS PRODUCTIVES AVEC INDICATION TYPOLOGIQUE DU MOT DU CONTEXTE GAUCHE (M1) ET LOCUTEUR.**

<b>Ocurrence type catégoriel</b>	<b>1 D+ N- ADJ-MI</b>	<b>2 PRÉ+ D- MI-ADJ</b>	<b>3 N+V1-V2- MI</b>	<b>4 MI+ D-MI- ADJ-N-V</b>	<b>5 V1+M1+ ADJ+D</b>	<b>6 V2+PP+ MI+I+D</b>	<b>%</b>
Réalisées monosyllabe M1,M2	16	26	14	19	0	2	77—50%
Réalisées polysyllabe = M1	0	1	0	1	1	1	4—2,59%
Réalisées polysyllabe = M2	33	3	14	12	4	5	71—46,1%
Réalisées polysyllabe=M 1,M2	1	0	0	0	0	1	2—1,75%
<b>Totaux</b>	50— 32,46%	30— 19,48%	28— 18,18%	32— 20,79%	5— 3,24%	9— 5,84%	<b>154</b>

Le soudage réalisé majoritairement sur M1 monosyllabique indique une préférence pour la formation des syntagmes autour des polysyllabes qui deviennent ainsi des mots soutien : le monosyllabe perd sa position de syllabe proéminente car le sens est véhiculé par le groupe syntagmatique produit. L'accent nucléaire se déplace alors vers les syllabes contiguës du groupe de souffle. Or, ce soudage n'implique pas la reconnaissance de la fin du groupe de souffle qui dépendra du nombre de syllabes prononcées. C'est en tout cas un principe de segmentation, puisque les syllabes soudées régularisent le nombre de syllabes pouvant être prononcées dans un groupe de souffle dont le comptage a été fait.

Ainsi donc les données présentées par le tableau 6.4b confirment nos affirmations comme quoi même si la liaison n'est pas, à elle seule, un constructeur de syntaxe, elle se comporte comme un identificateur du mot phonologique français que nous avons supposé être formé d'au moins une syllabe proéminente (porteuse d'information syntaxique) et d'une proto-syllabe qui permet d'identifier, à la base, le poids phonologique de la syllabe contiguë. Ce rapport phonologique de proximité nous semble définir une syntaxe.

L'interprétation est alors que la nature du mot grammatical n'intervient que lorsque le syntagme a été formé.

La confirmation que /z/, /t/ et /n/ (figure 6.4 c p. 302) construisent des liaisons productives chez tous les apprenants nous indique que ce sont des positions à travailler. Il est à remarquer que les contextes de liaison répertoriés sont relativement faibles, ce que nous interprétons par le type de syntagmes produits qui ne correspondent pas, au niveau de la macro-syntaxe, à ceux qu'un francophone produirait. En tout cas les locuteurs qui identifient un pourcentage relatif plus élevé de liaisons, le font sur /z/ :

- TC : 85% (11/12 réalisées).
- MR : 84,37% (12/27 réalisées<sup>304</sup>).
- SF : 90% (9/9 réalisées).
- MLR : 83,33 % (10/19 réalisées)

Ceux qui réalisent le moins de liaisons ont généralement un bas pourcentage de réalisations en /t/ :

- LF : 42,30% (4/11 réalisées)
- MM : 20% (1/12 réalisées)
- JL : 46,15 % (1/3 réalisées)
- RL : 57,14 % (0/5 réalisées)

Cela semble indiquer que /z/ est assimilée comme une consonne catégorique et que /t/ reste loin. Ces CL et leur contexte métrique devront donc être travaillés dès les premiers niveaux de l'apprentissage pour aider à l'acquisition de la prosodie.

Quant à /n/, qui est peu productrice de syntagmes dans les conversations des apprenants il devra être spécialement contrôlé, tant pour éviter des enchaînements abusifs que pour aider à la reconnaissance de la consonne nasale qui implique (évitements des codas rythmiques). C'est donc une approche à la prosodie par la définition de la position métrique /ʔ/ que nous proposons.

---

<sup>304</sup> MR produit des liaisons sur /n/ (6 occurrences) beaucoup plus nombreuses par rapport à d'autres locuteurs, ce qui peut supposer une prononciation erratique des voyelles nasales avec enchaînement conséquent. Elle produit de même beaucoup d'enchaînements /t/ (liaison sans enchaînement ?)

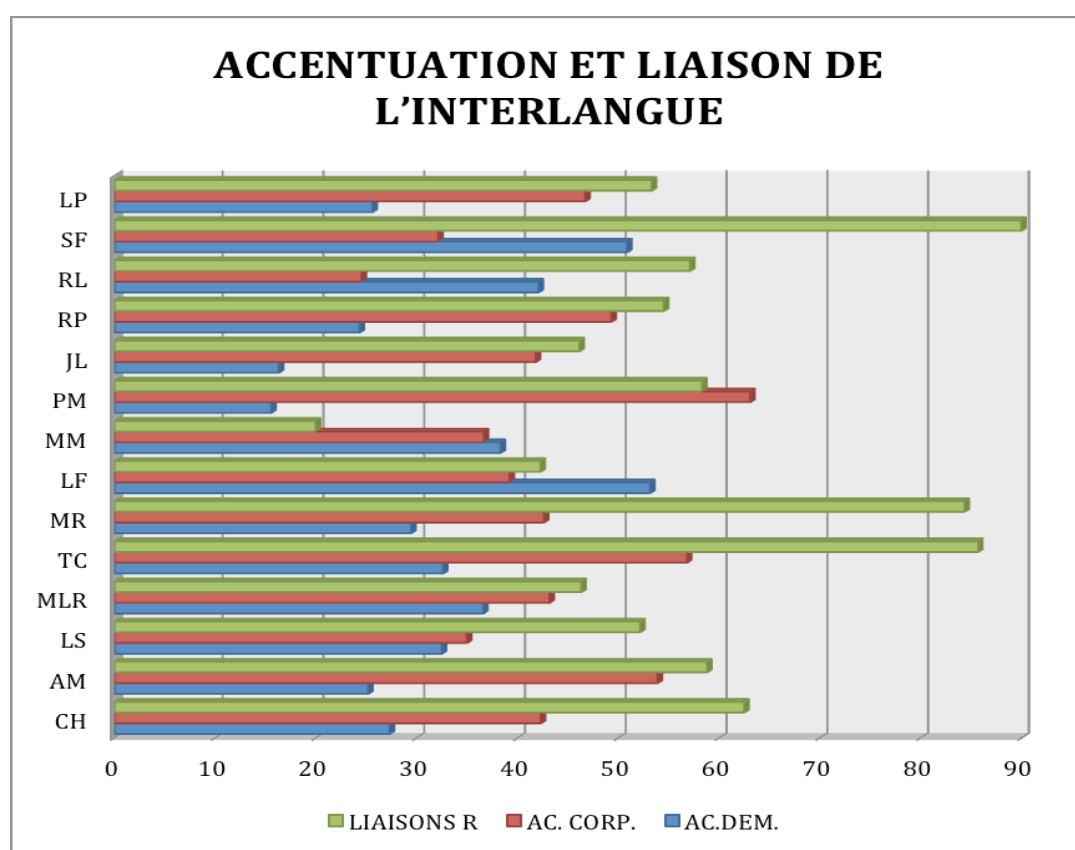
**Figure 6.4c****CONSONNES DE LIAISON PRODUCTIVES AVEC POURCENTAGES DE RÉALISATION PAR LOCUTEUR.**

<b>Locuteurs</b>	<b>/z/</b>	<b>/t/</b>	<b>/n/</b>	<b>Autres</b>	<b>Total</b>	<b>Pourcentage</b>
LF Réalisées	4	4	3	0	11	42,30
Non réalisées	3	11	0	1	15	
MM Réalisées	4	1	1	0	6	20
Non réalisées	6	12	1	5	24	
LS Réalisées	3	9	0	0	12	52,17
Non réalisées	2	8	0	1	11	
MLR Réalisées	10	7	1	1	19	83,33
Non réalisées	1	2	0	0	22	
PM Réalisées	3	1	1	2	7	58,33
Non réalisées	3	1	1	0	5	
JL Réalisées	2	1	1	2	6	46,15
Non réalisées	3	3	0	1	7	
TC Réalisées	11	1	0	0	12	85,71
Non réalisées	2	0	0	0	2	
MR Réalisées	12	9	6	0	27	84,37
Non réalisées	2	3	0	0	5	
RP Réalisées	3	3	0	0	6	54,54
Non réalisées	3	2	0	0	5	
RL Réalisées	12	0	0	0	12	57,14
Non réalisées	2	5	0	0	9	
AM Réalisées	8	1	0	0	10	58,82
Non réalisées	1	4	1	0	7	
CH Réalisées	4	5	0	1	10	62,5
Non réalisées	0	6	0	0	6	
SF Réalisées	9	0	0	0	9	90
Non réalisées	0	0	0	1	1	
LP Réalisées	4	3	1	0	8	53,33
Non réalisées	1	6	0	0	7	
Total Contextes répertoriés	118	108	17	15	258	

Dans la Figure 6.5 finalement nous présentons le rapport entre pourcentage de liaisons productives et les inflexions marquant la dernière syllabe du groupe intonatif. Avec toute prudence, les constats peuvent nous indiquer que liaison et accent démarcatif (AD) ne sont pas corrélés, comme nous l'avions annoncé.

**Figure 6.5**

**TABLEAU : CL PRODUCTIVES ET TYPE D'ACCENT PRODUIT DANS L'INTERLANGUE**



Ces dernières données semblent donc confirmer les premières impressions que la production de liaison n'est pas un indice de construction de syntaxe en FLE. Cette conclusion est importante car elle permet d'éviter des erreurs méthodologiques sur une hypothèse qui a semblé bien plus que raisonnable aux enseignants, dont l'auteur de ces lignes.

Le professeur de français doit donc voir plutôt dans la production de liaisons normées un signe que la prosodie est en voie d'acquisition. La liaison est un indice de construction de macro-syntaxe sur base prosodique. Elle repère les groupes syntagmatiques et les articule



dans le cadre discursif ; comme au niveau micro-syntaxique, les segments construisent des syllabes et les syllabes le mot phonologique qui permet de former des syntagmes où l'accent nucléaire se fige.

Il est raisonnable de se demander à quel moment de l'acquisition de la syntaxe le locuteur inexpert produit des liaisons, car la morphologie même de la syllabe dans le mot phonologique impose ses propres effets intono-accentuels.

## **6.2 Du gabarit syllabique au mot phonologique : les consonnes “parasites”.**

La procédure décrite nous a permis de constater que le groupe intono-accentuel n'est pas encore totalement assimilé par les apprenants de niveau avancé et que les informateurs se perdent dans des productions erratiques, ou modifient la morphologie pour la rendre plus rapprochée du gabarit syllabique phonologique opératif dans leur interlangue quand ils réalisent un acte de communication. Nous typifions quelques exemples sur les constructions erratiques que nous avons relevées dans les corpus de conversation. Il s'agit soit de codas, soit de la création de structures syllabiques inexistantes<sup>305</sup>. Nous développons dans la suite notre argumentaire sur ce type de productions :

- 1) Doubles productions : /'trɛs|ti'mid<e|>trɛti'mid/ [très timide / très timide]
- 2) Gabarit syllabique non reconnu : /ki'e|kje'pe'ɪ̃tr/ [qui est peintre]
- 3) Formation erratique du mot phonologique : /kɛl'ke|pa,trimo'ni/ [quelque patrimoine]
- 4) Enchaînement sur consonne parasite : /nu,vivɔna'vɛk/ [nous vivons avec]

Dans la langue française la constitution de groupes intonatifs (accentèmes)<sup>306</sup> à un caractère syntaxique (macro-syntaxe), par l'absence de morphologie concaténative à l'oral.

Accent lexical et accent de classe (distinctif) se confondent alors, ce qui n'est pas le cas dans les langues con-caténatives comme l'espagnol. Voyons ces exemples sur trois

---

<sup>305</sup> Les exemples sont consultables dans les transcriptions sous PRAAT de l'Annexe VIII et dans l'Annexe II.

<sup>306</sup> Voir Rossi, 1979-1999 ; Blanche-Benveniste, 1990-2010 ; Morel & Danon-Boileau, 1998; Rossi-Gensane (2008) pour des approches intonatives du français oral.

modalités différentes du verbe « venir ». Seul le recours à une macro-syntaxe à caractère intonatif permet de faire la différence entre :

- La modalité déclarative : Pierre vient
- La modalité impérative : Pierre, viens !
- La modalité exclamative : Pierre vient !

D'autres langues ont des ressources morpho-phonologiques pour distinguer ces trois énoncés sans avoir recours au segment prosodique<sup>307</sup>.

La désinence verbale en anglais et en espagnol, par exemple, peut marquer des différences entre le présent et l'impératif (comes/come, viene/ven). Cette particularité orale de la langue française doit être rendue explicite à l'apprenant. L'enseignant de FLE a souvent la stratégie du recours à l'intonation pour résoudre des homophonies à l'oral. Nous pensons que son rôle doit aller encore plus loin. Il doit fournir les moyens pour rendre évidente cette difficulté de l'expression en langue française, et c'est là que le travail sur corpus montre son efficacité. Ainsi, c'est sur l'interprétation du discours en production, et après la transcription orthographique première, qu'il faut élaborer une méthodologie pour repérer les mots phonologiques bien construits. Ce n'est qu'à travers cette première segmentation qu'on pourra construire la macro-syntaxe.

Comme on le voyait, le mot phonologique dans notre approche n'est repérable que par sa position phonologiquement signalée dans l'énoncé. Or, les proéminences syllabiques qui supportent le poids phonologique dans le groupe intonatif sont déjà difficiles à tester dans des corpus de L1 de locuteurs natifs. Rossi (1979, pp. 22-29) a réalisé des expériences sur des énoncés prononcés par deux Français<sup>308</sup> et fait remarquer la difficulté du repérage des syllabes proéminentes. Sa conclusion est que :

(...) tenter l'identification de l'accent sur la base de la réalisation acoustique ou physiologique doit être écarté pour plusieurs raisons :

- 1) On ne peut, dans le même temps, rechercher la définition de l'accent en termes de substance et tenter son identification à partir de cette même substance.

---

<sup>307</sup> Martin parle de segment prosodique comme faisant partie d'un empan accentuel marqué d'un geste intonatif majeur.

<sup>308</sup> Des exemples comme : *j'en parle / Jean parle ; on s'en dégoûte/ on sent des gouttes ; ces lamas draguent/ c'est la Madrague ; irritez un serpent et c'est la morsure/irritez un serpent et c'est la mort sûre ; l'attentat réussi/la tante a réussi ; c'est l'Amérique insupportable/c'est l'Américain supportable ...*

- 2) (...) en l'état actuel de nos connaissances, il ne nous est pas possible d'identifier un élément linguistique –a fortiori l'accent- sur la base de la réalisation concrète ; (...) trop de facteurs qu'on ne sait maîtriser entrent en jeu, (...) et le risque est grand de prendre comme facteur constant un indice accidentel, étant donné le caractère stochastique de l'étude phonométrique.
- 3) Par ailleurs, la relation entre forme et substance n'est pas toujours univoque.<sup>309</sup>

Or, ces différences sont importantes dans l'acquisition de la compétence orale en FLE, non seulement pour que le locuteur inexpert puisse arriver à se faire comprendre, mais surtout parce que la reconnaissance des effets prosodiques indique que l'on peut construire de la syntaxe en français.

Le découpage en groupes intonatifs marqués par des inflexions sur les dernières syllabes des mots soutien se révèle productif, depuis la lecture simple jusqu'à la construction du syntagme, depuis le syntagme jusqu'au macro-syntagme.

Et d'ailleurs, comme il est fort improbable que l'apprenant puisse faire la différence entre accent et intonation, car "le français est une langue sans accent en ce sens que l'accent et l'intonation ne constituent ni par leur nature, ni par leur fonction, deux unités distinctes" (Rossi, 1973) ; il ne reste à l'enseignant que comparer les mots phonologiques construits par l'interlangue et repérés dans les corpus et probablement construits sur cette différence (accent / intonation) avec ceux de la langue française.

C'est cette analyse sur corpus que nous présentons ci-après.

Pour entreprendre cette analyse, nous avons construit la notion "d'accentonème", une unité de segmentation que nous empruntons et adaptons à nos besoins sur celle "d'accentème" de Rossi (1999). La différence entre les deux concepts est, comme nous croyons avoir rendu explicite plus haut, que l'accentème réfère à une certaine substance, alors que l'accentonème n'est qu'un distributeur syntagmatique dans le discours qui dépend de la production de groupes syllabiques de 7 ou 8 syllabes, longueur que nous avons choisie par constat de corpus et sur les études faites sur la capacité physiologique d'expiration phonatrice. L'accentonème segmente un discours en construction dans une langue en constitution (pas encore affranchie par l'efficacité).

---

<sup>309</sup>Dans les dernières décennies les études sur l'intonation ont beaucoup progressé à l'aide des programmes informatiques. Nous sommes encore loin de pouvoir évaluer ce travail important sur de vastes bases de données comme PFC-IPFC (Annexe IX) qui a permis notre travail sur corpus. Une collatoration enseignants/chercheurs sur l'intonation/accrntuation permettraient de nouvelles approches aussi dans le domaine de l'apprentissage LE.

L'accent se distribue à l'intérieur de ces groupes syllabiques en sous-groupes accentuels à accent démarcatif. Une particularité avantageuse pour l'apprenant de FLE est de régler ses accentonèmes à l'accent démarcatif français. Les bornes entre groupes intonatifs doivent correspondre avec une syllabe finale proéminente.

Cela est possible par l'ajustement des codas syllabiques déviantes par effet accentuel sur une voyelle extra-métrique ou un schwa dans le mot phonologique opératif.

L'accent intellectif marquant, à l'initiale, certains mots (accent secondaire) aide aussi à la reconstruction du groupe intonatif dans un but didactique. C'est la démarche corrective que nous proposons et que nous expliquons à l'aide du prélèvement des groupes phonologiques erratiques dans le corpus. Ainsi on peut travailler sur tous les aspects qui nuisent à la segmentation normée (les doubles productions, codas en fin de groupe de souffle, consonnes de liaison parasites, non reconnaissance de CL) à l'intérieur du groupe intonatif.

Une même méthodologie permet donc d'agir contre les formations déviantes relevées dans les groupes syntaxiques. Cette méthodologie est d'origine phonologique mais peut être présentée dans un vocabulaire plus habituel aux apprenants, comme si de règles grammaticales il s'agissait. Par exemple :

- désinences dans le groupe verbal,
- pluriel et nombre des noms et des adjectifs,
- glissements syntaxiques,
- groupes prépositionnels,
- formation de l'adverbe et expressions adverbiales...<sup>310</sup>

On voit bien l'avantage d'une présentation comme celle que nous proposons, en faisant passer comme grammaticaux<sup>311</sup> des phénomènes phonologiques produits par le système prosodique français : un seul principe peut décrire ce système pour rendre explicite "l'accent démarcatif" que l'apprenant doit percevoir pour noter les effets intono-accentuels

---

<sup>310</sup> Tout dernièrement, le travail en cours sur cette perspective nous a permis de mettre à l'épreuve la reconstruction syntaxique de l'énoncé sur une base phonologique. Particulièrement intéressant se révèle le comportement des mots invariables dans l'énoncé qui explicitent les rapports syntagmatiques en termes de prosodie.

<sup>311</sup> Il est évident qu'une "grammaire" ne peut s'accommoder d'aucun système en construction car elle appartient à un système répertorié et figé artificiellement dans le temps. L'acte même de la parole **est constructeur de syntaxe** et appartient au domaine éphémère de l'intra-langue qui n'a de consistance qu'au niveau des corpus analysés.

du français. Ce principe explicite le comportement du groupe énonciatif au niveau de la syntaxe de ses éléments. Il tient donc compte des positions qui distribuent les segments dans le syntagme limité par une borne initiale qui dépend de l'accent de fin de groupe. Nous formulons ce principe à la fin du chapitre et exposons, dans ce qui suit, les étapes de la conception du principe que les données du corpus permettent d'établir. Comme nous le voyons, ce principe se construit sur la syllabation erratique de l'énoncé, ce qui a supposé une interprétation des énoncés comme porteurs d'information sémantique de haut niveau (macro-syntaxique).

### 6.2.1 Du corpus à l'explication

La production de consonnes finales parasites comme par exemple :

- Adverbes : très/s/ --- très
- Déterminants : Des/s/ --- des, les/s/ --- les
- Finales verbales : parlent/n/ --- parlent /
- C'est/s/ --- ces

pourrait suggérer des interférences de la langue maternelle des apprenants. Mais le fait que ce type d'erreurs se produit aussi chez des apprenants de langues maternelle différentes à celle des apprenants testés<sup>312</sup> paraît indiquer la présence d'une représentation phonologique complexe du gabarit syllabique du FLE dans l'interlangue de l'apprenant (code d'écriture, comme on a vu, syllabations croisées de langues 2 ou 3... dans leur bagage linguistique, bafouillage par phono-taxe non acquise, etc.). C'est sur cette hypothèse que nous avons fait la base de notre étude car la prudence conseille à nouveau de ne pas quitter le terrain sûr du corpus.

La syntaxe dans les corpus se construit sur les productions erratiques testées. C'est le paradoxe de cette démarche sur l'étude de corpus dans un objectif pédagogique. Comme on a vu, les interférences sont d'origine accentuelle, comprenant par accent la dépendance des éléments segmentaux qui constituent un système syllabique arrêté d'une langue x. C'est d'ailleurs par le processus de syllabation pendant l'expression que les apprenants

---

<sup>312</sup> Ces erreurs sont quotidiennement saisies au vol dans les cours des élèves testés. Le fait de se trouver dans un pays hispanophone peut évidemment influencer, mais on repère aussi d'autres erreurs qui ne sont pas relevées dans ce corpus. Il faudrait des corpus complémentaires pour vérifier, et c'est là la justification même de la méthodologie que nous proposons dans cette thèse.

arrivent à ajuster les segments dans leur discours selon un modèle établi à l'avance qu'il faut présenter syntaxiquement. Cette possibilité d'ajustement qui a son origine, nous avons déjà insisté sur ce point, dans les structures syllabiques concurrentes enregistrées dans l'interlangue, est une garantie pour l'apprentissage. Il faut donc rester vigilant sur cette base erratique car, comme nous avons pu constater, les informateurs peuvent faire agir une prosodie à caractère accentuel équivoque, mélange du bagage linguistique opérant dans leur interlangue.

L'exemple des enchaînements excessifs sur nasale est éclairant sur ce point. La première hypothèse des difficultés phonotactiques semble ne pas tenir si on pouvait réussir à produire l'accent du groupe de souffle pour réajuster les systèmes syllabiques concurrents, l'un disposant de voyelle nasales et l'autre considérant tout trait de nasalité à la finale comme un trait morphologique non accentogène. L'analyse segmentale (en lecture) ne permet pas de relever cet aspect de la syllabation mais l'étude du discours interactif, même erratique est porteur d'information macro-syntaxique par l'articulation accentuelle des énoncés. En effet, rappelons cette indication de Martin (2009, p. 113),

(...) les syllabes accentuées marquent les frontières des unités, ce qui confère à l'accent une fonction démarcative, mais elles signalent surtout des étapes de mise en mémoire et de concaténation nécessaire à l'auditeur pour reconstituer l'énoncé et éventuellement son contenu.

Comment aborder alors à la fois dans la formation d'un discours imparfait cette double fonction de l'accent ?

L'extramétrie propre de l'espagnol (creux à l'initiale droite / empan intonatif composé de 8 syllabes) décale l'effet accentuel, ce qui est souvent confirmé dans le corpus par l'ajout d'hésitations, de pauses excessives, de durée anormale de certaines syllabes... autant de phénomènes qui indiquent des difficultés de repérage de la double fonction de l'accent dans l'acquisition du nouveau système de syllabation.

Le repérage de tous ces phénomènes exige le traitement des énoncés par rapport au texte construit (sans dépasser les limites du corpus). Nous voyons, dans ce qui suit, en quoi les proéminences accentuelles donnent des pistes à l'explication des constructions syntaxiques erratiques dans les syntagmes.

Nous expliquons l'utilité de la deuxième tire de commentaires que nous avons élaborée avec la notation présentée pour compléter la transcription orthographique du corpus de

conversation effectuée sur les présupposés théoriques du protocole PFC/IPFC par le transcripteur expert<sup>313</sup>.

Cette deuxième tire ne relève pas les aspects segmentaux (comme en texte lu) mais seulement, comme il a été expliqué dans le chapitre V, les occurrences relatives à la construction de groupes intonatifs par le marquage des enchaînements, syncope vocalique, qualité syllabique mais aussi des proéminences syllabiques par rapport aux critères accentuels, phénomènes qui affectent tous à la prosodie.

En tout cas, le premier travail sur le repérage des contextes de liaison en lecture de texte s'est avéré indispensable. Il nous a fourni les pistes pour l'analyse des 258 contextes possibles que nous avons relevés dans ce corpus complémentaire. On a pu comptabiliser 104 liaisons productives.

Comme on a vu dans la figure 5.2 (chapitre V), les liaisons productives déterminent des groupes syntaxiques qui concernent, et cela par constat des corpus :

- le syntagme nominal,
- le syntagme adjectival,
- le syntagme verbal,
- et les groupes adverbiaux et prépositionnels (locutions et similaires).

La catégorisation de ces exemples depuis le corpus représente la base sur laquelle vont être élaborés les critères de remédiation sous forme d'exercices normatifs comme ce que l'on a présentés dans le chapitre III qui n'étaient pas encore tirés du contexte des corpus<sup>314</sup>. Comme nous le voyons, les informateurs construisent des contextes syntaxiques par le phénomène prosodique de la liaison<sup>315</sup> ; or, ce n'est pas l'apprentissage des contextes de

---

<sup>313</sup> À l'époque de l'enregistrement des documents, le sous-projet IPFC (interphonologie du français contemporain) commençait à voir le jour. Le matériel que nous avons employé ne correspond peut-être pas exactement avec celui qu'utilise actuellement la plateforme. Pour toute information, voir le site web du projet <http://www.projet-pfc.net/>.

<sup>314</sup> Nous voyons par cette élaboration encore innocente, le fait que le travail réalisé par le professeur de FLE inconsciemment dans les cours est tout à fait justifié. Il faut le compléter dans le sens de faire voir à l'apprenant dans un deuxième temps comment les groupes syntaxiques soudés par la liaison constituent les éléments d'une grammaire de l'apprentissage.

<sup>315</sup> La conception « intégrative » de la liaison que nous avons commentée chez Côté (2012) nous incite à concevoir un élément de construction étranger à la grammaire, concernant une certaine production de groupes syntaxiques par "probabilité transitive". Cela pourrait impliquer tant des aspects lexicaux qu'intono-accentuels de notre point de vue, et donc contribuer avantageusement à la formation d'une "grammaire intonative" (Rossi, 1999) à partir de l'analyse des corpus de locuteurs inexperts.

liaison qui aide à la construction de la syntaxe : dans le système linguistique éphémère que signifie l'interfaçage prosodique entre son interlangue et la langue cible, les apprenants réussissent à reproduire des effets accentuels qui dérivent en liaison par la fréquence des occurrences renforcée par la similitude à l'enchaînement caractéristique de l'espagnol dans certains contextes. La liaison n'est donc qu'un témoin que la construction syntaxique a eu lieu.

Dans le système linguistique éphémère de l'intra-langue ces quelques constructions syllabiques sont déjà là phonologiquement opératives et rien ne nous autorise, pour le moment, à aller plus loin dans la réflexion car les créations déviantes restent encore variées et nombreuses. Ces autres licornes phonologiques qui ne permettent pas d'aller plus loin dans la construction de la syntaxe interpellent le mot phonologique de la langue ciblée dans un effort articulatoire de phonation par des structures qui échappent encore au système de syllabation nouveau à imiter. Or, on sait que la production de syllabes phonologiques est dépendante de la prosodie, une architecture mélodique comparable à celle de la musique, comme nous l'explique Di Cristo (2003)<sup>316</sup> :

le concept de rythme connaît une large extension puisqu'il se rapporte à la fois à des fonctions vitales chez les êtres vivants (rythme cardiaque, respiratoire), à leur façon d'appréhender l'écoulement du temps, et à un faisceau d'activités humaines hautement diversifiées, comme la marche, la danse, la musique, la mimo-gestualité et les diverses formes d'expression écrites, graphiques et orales.

Difficile cependant de trouver dans les productions hésitantes des apprenants les pistes de l'architecture prosodique, du rythme du français et d'utiliser les corpus comme des systématisations préalables à l'appropriation des effets accentuels qui régissent la communication efficace. C'est dans le discours produit (et grâce à la dictature des corpus) qu'il faut trouver les traces des possibles causes des productions déviantes.

C'est ce que nous constatons chez les locuteurs étrangers en situation de communication réelle : l'assimilation en quelques mois de la mélodie de la langue, voilà ce qui est devenu le but de notre recherche, car nous constatons qu'un apprenant de LE en situation exolingue met des années à acquérir, sans intervention extérieure d'interaction réelle avec un francophone, la mécanique des réajustements qui vont du signal du locuteur à l'auditeur dans une dynamique d'intercommunication.

---

<sup>316</sup> Aussi sur <http://semen.revues.org/2944>.



Dans l'enseignement des langues étrangères par compétences, la phonologie demande à s'intégrer aux approches que suggèrent de nouvelles méthodologies. La recherche du mot phonologique doit, de ce point de vue, rejoindre les approches désuètes en didactique (morphologique et lexicale sans tenir compte du contexte) puisqu'on apprend la langue dans l'interaction mais on la comprend comme un modèle. Il ne s'agit donc plus seulement de para-métriser par rapport au modèle comme nous avons procédé dans l'élaboration des exercices didactiques (chapitre III) considérant seulement le niveau segmental. Il s'agit aussi de mettre en œuvre une démarche utile permettant à l'apprenant bafouilleur de résoudre son problème de bafouillage par la verbalisation consciente et les exercices d'accentuation basés sur des explications phonologiques. L'échafaudage de la langue doit donc se construire aussi sur les structures éphémères de l'intra-langue que l'apprenant élabore à la recherche de la communication efficace.

L'interaction locuteur/auditeur, même imparfaite, justifie ainsi le traitement que nous faisons.

Comme synthétise Di Cristo (2003), la segmentation du discours a beaucoup de rapport avec la musique ;

(...)Pour les musiciens, en effet, le mètre est une norme conceptuelle, fixe et abstraite, sur laquelle se superposent les variations effectives du rythme, ce dernier étant alors caractérisé par des effets d'accélération, de ralentissement, de syncope, d'anticipation, de déplacements d'accent. (...) : deux processus primaires renvoient, respectivement, à la segmentation du signal d'entrée en groupes et à l'extraction d'une régularité temporelle sous-jacente sous forme d'une structure de battements [car] les auditeurs s'attendent à ce que les battements apparaissent à des intervalles réguliers. (...) On peut en effet s'interroger sur la présence éventuelle d'un effet similaire en ce qui concerne la parole [puisque] la segmentation du signal, (...) procède de la variation soudaine d'un paramètre physique quelconque (fréquence, durée, intensité, timbre). (...) Une séquence auditive complexe peut ainsi être traitée comme étant constituée d'une suite d'unités perceptives formées d'événements associés.

Dans la démarche préalable, nous avons repéré les groupements phonologiques construits par le mécanisme de la liaison qui serait un mécanisme d'identification « d'unités d'événements associés ». De toute évidence les segments correspondant aux réalisations de phonèmes /n/, /t/ et /z/ favorisent fortement les groupements phonologiques par fréquence d'occurrence. Or, /n/ peut aussi se constituer en segment parasite ajouté aux voyelles

nasales et va donc aussi, à l’opposé, bloquer la réalisation de macro-segments par la non reconnaissance des positions vides et nulles nécessaires à l’enchaînement normé, ce qu’Encrevé (1988) avait identifié comme la position de la consonne épenthétique et associé au segment [ʔ].

Nous proposerons donc de bien rétablir le rapport phonologique entre [ʔ] et les consonnes de liaison dans l’enchaînement entre les mots du français. De toutes les consonnes le segment épenthétique /ʔ/ va se montrer le plus productif, car “invisible” aux apprenants comme /ə/ (voyelle épenthétique et/ou schwa).

Que faire maintenant face aux problèmes phono-tactiques qui se produisent par une mauvaise perception des groupes phonologiques ? Comment éviter la production de consonnes parasites qui empêchent que le mouvement articulatoire soit physiquement réalisable ? Comment expliquer à l’apprenant qu’il existe d’autres positions qui produisent des hiatus là où des consonnes de liaison seraient disponibles ? Comment expliquer la différence entre une position nulle et vide à l’apprenant ? Quel est le rôle de cette position que l’on ne « voit » pas dans la langue écrite mais qui organise les syntagmes de l’oral ? Y aurait-il une ponctuation de l’oral inaccessible au code écrit<sup>317</sup> ? Par quels arguments morphologiques expliquer que, comme dit Pulgram (1970, p.104), il existe « a condition of vacillation between two coexistent subsystems » dans le code oral du français ?.

La fonctionnalité d’une position qui correspond à la pause glottique /ʔ/ (Encrevé, 1988), est le complément de la retombée intonative qui sert de principe de segmentation/intégration de groupes phonologiques dans le cursus. Le groupe de souffle peut être défini par l’effet intono-accentuel de fin de groupe et les indices de début d’énoncé, la pause glottique ou la qualité syllabique du mot phonologique à l’initiale.

---

<sup>317</sup> Pour explication Pulgram (1970, pp. 35 / 73)

An analysis of French, (...) discloses that each pause group is in fact a cursus (called breath group in most French grammars), in which every component word loses both its boundaries and its suprasegmental properties (in particular the stress on the last syllable) (...) The French cursus is therefore segmental and suprasegmental, a single word, hence a true phonological word. **The lexical word exists as a phonological word only if it is also a cursus, that is, bounded by pause phonemes.**

Cela a un effet sur la prosodie du français qui est caractérisée par a “precise” staccato pronunciation of strings of syllables, all of them equally “clear” and complete, all of them equally stressed (that is, unmarked by stress differences except for a non-distinctive stress on the last syllable of the cursus and an occasional expressive **accent d’insistance** on some cursus-medial syllable) **with distinct vocalic qualities (...) and with many word-final consonant appearing, thanks to liaison in syllable-initial position.**

Dans la suite nous allons proposer une démarche pour pouvoir rendre explicite cette alternance à l'apprenant.

On prend pour départ les mots lexicaux déviants (voir 5.6) et les ré-analysons par le constat que le locuteur a tendance :

- 1) à marquer souvent comme proéminents les mots phonologiques déviants (quand des hésitations ne se produisent pas) ce qui décompense l'effet accentuel de l'énoncé. Nous notons les exemples [A] ;
- 2) à marquer d'un effet accentuel distinctif le mot déviant, quand des hésitations se produisent (l'hésitation sert à prévenir l'interlocuteur qu'un effet linguistique anormal va se produire et qu'un effort de compréhension supplémentaire est nécessaire). L'hésitation rompt alors l'énoncé qui ne peut plus se constituer. Nous notons [B].

Voyons quelques exemples (voir aussi 5.6) :

### 1. Espmchl : CH

- a)- des relations familiers 17 / famili**A**LEs [A]
- b)- des **JEUN**es gens [A]

Chez cette locutrice, qui a déjà acquis des stratégies de correction, l'identification accentuelle de mot phonologique mal construit lui permet de construire en deuxième essai l'énoncé. Dans b) une prononciation difficile concurrente est anticipée.

### 2. Espplsfl : LP

- a) une mala**DIE** à la à ces euh \*men\* \***men**\* OH [B]
- b) **mentale**/ mentale **oui 6b**/ c'est mentale **non 7b** [A]
- c) les mala**DIES** **menta**ux sont reclus [A]

Dans a) « maladie » (malades) est reconnu déviant et suivi d'une hésitation qui ne permet pas de reconstruire le syntagme. La locutrice parle en effet de *malades avec des troubles mentaux*. Il se produit un quiproquo phonologique (maladie mentale/ des malades. « **mental** ») annoncé déviant par l'accentuation et mis en cause « mental oui mental non » bien accentués comme énoncés.

### 3. esptemrl : TC

- a) il y avait de des **genres** différents [A]
- b) que **TU** que tu / all**ASSES** que tu [A]
- c) sont de différents# im**AGE**s 21 [A]
- d) **un** une artiste allemande [A]

La répétition/correction du déterminant dans a) anticipe que le mot « genres » avec un accent distinctif ne convient pas au contexte. Pareil pour b) et l'introduction d'un subjonctif hors registre. c) présente un double déterminant : la pause permet l'accentonème interrogatif sur « images » qui est ainsi marqué d'une voyelle épenthétique permettant le déplacement de la fonction démarcative de l'accent. Finalement dans d) la double production du déterminant déplace la prééminence sur le mot fautif.

### 4. esplsmrl : LS

- a) c'est **gran** c'est /t/ une grande **chose** [A]
- b) prendre **une** posture contre [A]
- c) des choses **QUI** (èh/est) dont nous venons avec avec **elles** ouais hum  
hum **OUAIS** ouais [B]

On voit à nouveau pour a) que la difficulté du choix de la forme du mot est marquée d'une prééminence ; pour b) l'accent annonce un mot non reconnu dans le contexte et dans c) le choix du relatif pose des problèmes dont le locuteur est bien conscient comme on constate par le marquage accentuel suivi d'une hésitation qui rompt la constitution de l'énoncé.

### 5. esplfmml : LF

Cette locutrice démontre par l'absence de proéminences hors contexte démarcatif qu'elle construit l'énoncé facilement en français. Nous notons quand même une tendance au marquage très sensible des adverbes :

- a) parce que c'est **VRAI** qu'en **Espagne** [A]
- b) (**TOUT** est/toute/tout) **Tout**/e/ <est> beau [rire] [A]

Dans b) on dirait qu'elle est consciente que la double fonction de « tout » comme partie du déterminant (toute la ville) et comme pronom (tout est beau). Cela pose des problèmes segmentaux qui sont renforcés par la proéminence de « tout » où une liaison réalisée aide à recomposer le syntagme malgré l'absence d'accent démarcatif.

## 6. esppmjll : JL

- a) euh euh revenir **au** champ de base [B]
- b) il y avait un **COURS** SUR LE [A]
- c) Quel **EST** le mh le **titre** [B]

Cet informateur a des problèmes par insuffisance de lexique. Il annonce par des proéminences le mot phonologique déviant dans a) « champ » et c) qui sont renforcés par des hésitations. Dans b), sans hésitation, le mot fautif lui-même « cours » est renforcé.

## 7. esprlrpl : RP

- a) ils faisons ils **faites** mh **beaucoup de choses** [B]
- b) très de euh **intéressants** de de [B]
- c) eh elle **VOIT** que que comme il a **changé** [B]
- d) que que les **personn**<es> **QUE** sont là [A]
- e) un **mariage** très **\*formal\*** (...) un mariage mh **perfect** [B]

Le cas de cette locutrice de niveau débutant/intermédiaire est significatif. Elle produit beaucoup d'hésitations et confirme que les mots phonologiques qui n'ont pas encore de

représentation dans l'interlangue produisent des proéminences qui rompent la production de l'énoncé.

## 8. esplsmrl : MRL

- a) c'est un **film**<e> **qui** dont le sujet [A]
- b) le le **esprit** du du livre [A]

Le discours est fluide chez MRL mais des doutes marquent les mots phonologiques déviants dans d'autres positions que celles qui correspondraient à l'accent démarcatif par ailleurs très présent. Il provoque des ruptures dans la mélodie.

## 9. esplfmml : MM

- a) il est con**TENT** avec sa **vie** 36
- b) quand # on **lui** appelle

Le mot phonologique non reconnu concerne dans a) un groupe prépositionnel, dans b) un syntagme verbal. Dans les deux cas la liaison ne se produit pas et les syntagmes semblent non formés.

## 10. esprlrpl : RL

- a) Tout le **mon**<de> [A]
- b) Qu'est-ce qui va **P**Asser non parce que [A]
- c) Je ne suis con**TENT** avec [A]
- d) **JE** pense que la **\*crisis\*** il va... [A]

Les problèmes phono-tactiques provoquent une déviance accentuelle dans a).

Dans b) et c), c'est les groupes verbal et prépositionnel qui font problème et sont emphatisés. d) n'arrive pas à produire le pronom tonique « moi » et va empêcher que le groupe syntagmatique se forme. L'interférence de l'espagnol rompt aussi l'énoncé par reprise du mot fautif.

## 11- esppmjll : PM

- a) une façon **très** # heureuse [A]
- b) **Je** seulement **connais**, je seulement **connais** [A]
- c) la côte **bleue** euh **j'ai** visité [B]
- d) mh pff **prohibitif** c'est [B]

Dans a), le mot phonologique qui lie l'adverbe à l'adjectif est proéminent car l'énoncé est déviant. Dans b) l'emphase sur le sujet anticipe la position fautive de l'adverbe qui ne peut être évitée ; la deuxième production reconnaît la mauvaise formation et réaffirme l'accent démarcatif.

c) nous montre que les aspects culturels incident aussi dans la proéminence (Côte Bleue/Azur) et produisent des interférences dans la construction du syntagme par hésitation. Dans d) un doute sur « prohibitif » produit l'hésitation et la non reconnaissance du syntagme.

Les exemples sont nombreux dans les retranscriptions des alignements des conversations sous PRAAT que nous présentons dans l'annexe II.

La proéminence accentuelle est solidaire de la construction de l'énoncé en apprentissage des L.E. On encode le mot phonologique quand on organise bien l'énoncé dans le cadre de la macro-syntaxe, mais on ne peut réussir à le faire que par essai-erreur. L'erreur, comme partout ailleurs, est donc la base de l'apprentissage ici aussi, et c'est dans l'intra-langue que l'on voit se figer les structures syntaxiques qui ne sont pas opératives dans l'interlangue.

Nous proposons de tirer avantage de cette prise de conscience sur la construction déviante du mot phonologique par l'accent distinctif en empruntant comme didacticien les stratégies des élèves avancés. L'apprenant cherche en effet à guider son interlocuteur par un geste intonatif à valeur illocutoire. La syllabe proéminente erratique dans le mot phonologique déviant est donc aussi source d'information syntaxique. Mais cette information ne respecte pas les règles qui rendent possible le cursus français (enchaînement/liaison, pause glottale en /ʔ/).

Nous concluons que pour redéfinir les groupes syntagmatiques, il faut reconstruire l'accent au niveau du syntagme d'abord. Il faut aider l'apprenant à reconnaître les formations syntagmatiques dans les structures erratiques qui présentent la piste accentuelle de la syllabe proéminente, on peut alors déplacer, si nécessaire, l'accent nucléaire et reformuler les positions syllabiques erratiques dans le mot phonologique.

Voyons cela en analysant les exemples que nous avons présentés tout au long de cet aperçu de recherche :

## **6.2.2 Les productions erratiques du niveau syllabique.**

### **6.2.2.1 Alternance de la rime dans syllabe ouverte :**

-/'grɛv ə/<sup>318</sup>-- (grave)

### **6.2.2.2 Diphtongaison par ajout de voyelle extramétrique :**

-/fami'jiə/ -- (famille)

### **6.2.2.3 Influence du gabarit segmental du code d'écriture espagnol :**

-/pe' ĩtrə/ -- (peintre)

### **6.2.2.4 Intégration phonologique de syllabes concurrentes :**

-/pa,trimo'ni/ -- (patrimoine ...)

Les 3 premiers exemples nous indiquent la tendance à marquer une voyelle extra-métrique à la fin du mot (impossible en français car ces mots pleins marquent soit la fin d'un énoncé (accentuation ultime) ou, dans le cas de VI.2.2.2., un soudage N+adjectif (/fam,jalternat'iv/)

## **6.2.3 Les productions erratiques de niveau prosodique :**

### **6.2.3.1 Enchaînement erratique par non reconnaissance de voyelle nasale.**

-/vivən a'vek/ -- (vivent avec)

---

<sup>318</sup> Nous adoptons /ə/ au lieu du schwa français ou de la voyelle extramétrique < ə > que nous avons utilisée avant, pour signifier qu'il s'agit d'une position non licenciée et non répertoriée ni en français ni en espagnol.



### 6.2.3.2 Enchaînement erratique par non reconnaissance de position

d'attaque :

-/tutset<e>sport/ -- (tous ces sports)

### 6.2.3.3 Choix erratique de marqueur intonatif suffixal

-/leʒãkə::ə:::pʁatikən/ -- (gens que euh pratiquent)<sup>319</sup>

### 6.2.3.4 Polarité non reconnue

-/ʒənə'məra'pɛl|lə'nɔm/ -- (je ne me rappelle le nom)

### 6.2.3.5 Liaison catégorique non réalisée (?)<sup>320</sup>

-/ilsonʔa'var/ -- (Ils sont avares)

### 6.2.3.6 Liaison sur CL parasite<sup>321</sup>

-/il,viəno'si/ -- (il vient aussi)

### 6.2.3.7 Onset décalé<sup>322</sup>

-/e'tak|ak'tuɛl/ -- (état actuel)

D'autres exemples peuvent être tirés des retranscriptions des conversations. En fait, c'est un travail d'aller-retour que nous proposons avec le simple instrument de recherche disponible dans tous les processeurs de textes une fois que les alignements ont été retranscrits. Cette retranscription est nécessaire pour rendre compte des accentonèmes dans

---

<sup>319</sup> Un marqueur prosodique suffixal aurait plutôt donné /-leʒã::ə:::kəpʁatikən/

<sup>320</sup> On peut raisonnablement se demander, surtout en écoutant le ton de la voix dans le contexte au moment de l'énonciation si le mot "AVARES" a voulu être marqué d'un accent d'insistance, ce qui indiquerait une prosodie conforme par ajout d'élément épenthétique.

<sup>321</sup> La consonne de liaison "parasite" est celle qui, par définition, ne serait jamais produite par un francophone.

<sup>322</sup> On peut parfois remarquer dans des productions saisies au vol ce phénomène apophonique au niveau des consonnes (si l'on peut dire), qui implique que la deuxième syllabe du M1 comporte une consonne correspondant à la coda du M2. Au niveau syllabique ce phénomène se produit aussi, comme c'est le cas d'un fait constaté dernièrement (épreuves orales) où un candidat confondait systématiquement achat / attache avec consonne parasite sur le premier mot et dysphonie. C'est à nouveau l'analyse de vastes corpus qui peut ouvrir de riches possibilités de pratiques de correction par le repérage et l'explication des phénomènes produits dans les mots phonologiques erratiques. On peut aussi qualifier ce types d'erreurs « d'erreurs à distance » (Chevrot, Chabanal & Dugua, 2007) comme ceux que l'on peut relever chez les francophones ou chez des locuteurs étrangers plus avancés dans la maîtrise de la langue : c'est-assez-t-intéressant (liaison non enchaînée + déplacement), consonnes de liaison épenthétiques dans les impératifs « apporte-moi-z-en deux », interrogatives avec glissement syntaxique : « ne voilà-t-il pas qu'il... »... Les cas multiples et variés invitent à travailler les corpus au niveau du mot phonologique.

le discours. Ce qui nous semble important de signaler c'est que, par la nature même de l'acte énonciatif, toute production erratique est susceptible d'être analysée du point de vue de la phonologie. Tout acte verbal contient l'essence de l'opérativité de l'interlangue : il peut être analysé par rapport à un acte de communication possible et effectif, servir de déchiffrement du code de la langue cible et établir le lien entre la langue cible et la langue de l'apprenant sans recourir à aucun autre domaine extérieur à celui du système construit dans l'interaction. C'est l'essence même de l'apprentissage qui se joue dans la verbalisation. Nous avons donc analysé les corpus dans cette perspective de l'apprentissage par/pour et sur la construction d'énoncés erratiques. Nous montrons comment peut être présentée à l'apprenant la productivité des constructions erratiques dans le tableau ci-dessous qui ne montre que quelques exemples de la grande variété d'options que procure la démarche :

**Figure 6.6**

**TABLEAU D'ACQUIS PHONOLOGIQUES RELEVANT DES CONSTRUCTIONS ERRATIQUES**

**NIVEAU SYLLABIQUE**

<b>Occurrence</b>	<b>Incidence</b>	<b>Acquis intono-prosodique</b>
Alternance rime syllabique dans syllabe fermée/ouverte	/ˈgrɛvə/	Alternance ε/ə
Influence gabarit syllabique code écrit langue maternelle	/peɪtrə/	Nasale assimilée (bien qu'erratique)
Intégration phonologique	/patrimoˈni/	Production de syllabe ouverte finale sans ajout extra-métrique
Diphtongaison par ajout de voyelle extramétrique	/famiˈjiə/	Production de glide en contexte V- V
Onset décalé et répétition syllabique + assimilation	/eˈtak akˈtʊɛl/	Segmentation du mot phonologique conforme (sur syllabe erratique)
Effacement de liquide en coda	/ˌepuˈsa/	Correcte accentuation du mot phonologique et/ou groupe prosodique

## NIVEAU PROSODIQUE

Enchaînement erratique sur consonne nasale	/vivən a'vek/	Reconnaissance de marqueur phonologique (sur segment erratique) de personne verbale du pluriel
Non reconnaissance de syllabe ouverte	/tutset<e>sport/	Enchaînement par épenthèse dans le mot phonologique (sur consonne parasite)
Choix déviant de marqueur intonatif suffixal	/leʒãkə::ə:::/	Production d'hésitation sur voyelle épenthétique française (moyenne vs fermée)
Non reconnaissance de polarité	/,ʒənə'məra'pəl lə'nəm/	Marqueur accentuel démarcatif alternatif
Liaison variable non réalisée	/ilsonʔa'var/	Probable accent insistance par reconnaissance de consonne épenthétique
Mauvaise consonne de liaison	/il,viəno'si/	Accent démarcatif réalisé par ajout épenthétique de CL (erratique)

Dans le tableau de la Figure 6.6. nous montrons en effet :

1) Sur la colonne de gauche l'énoncé erratique et la typologie de l'erreur constatée. Cela nous permet maintenant de montrer :

- que le gabarit syllabique ne correspond souvent pas à celui de la langue maternelle,
- que la syllabation d'autres langues en concurrence présentes dans l'interlangue du locuteur peuvent émerger,
- que, et c'est ce qui nous semble le plus intéressant, il s'agit souvent de vraies créations linguistiques qui ne seront pas retenues par la syllabation de la langue cible mais qui sont tout aussi construites sur le code phonologique actif. Ces "créations" linguistiques rendent possible l'appropriation de nouveaux systèmes de syllabation opératifs.

2) Sur la colonne de droite nous présentons quels acquis liminaires comportent les constructions erratiques pour permettre la construction de nouveaux mots phonologiques. Nous présentons ces acquis comme des pistes pour l'apprentissage qui peuvent être mises à l'avantage du locuteur inexpert. Cela suggère une inversion dans la méthodologie d'apprentissage, que ce soit dans le domaine de la médiation linguistique ou dans celui de l'évaluation de la compétence phonético-phonologique que nous proposons : les formes erratiques deviennent des acquis.

Certains exemples concernent les deux aspects car la syntaxe se construit par la syllabation et la syllabation par le cursus de la langue.

Ainsi, le dernier exemple du tableau du Niveau Syllabique, que nous ajoutons comme construction erratique au niveau segmental (phono-taxe), est aussi une évidence de construction de syntaxe au niveau macro-segmental (le groupe syntaxique est bien construit et l'accent de fin de groupe bien placé) : /,epu<sup>r</sup> 'sa/ [et pour ça...].

Cela nous permet de voir que niveau segmental et niveau prosodique n'en font qu'un pour être efficace au niveau de l'expression. Or, il est vrai aussi que la prosodie est beaucoup plus souple parce qu'elle rend compte de la richesse syntaxique qui permet d'adapter le discours aux différentes situations de communication.

L'analyse des constructions erratiques dans le tableau 6.6. (supra) montre quelles acquisitions phonologiques propres à la langue française sont rendues possibles dans les phases mêmes de constructions syntaxiques alternatives au FLE. Nous en énumérons, à guise d'exemple, les suivantes :

- Voyelle moyennes,
- Nasalisation,
- Accentuation de syllabe ouverte finale,
- Production de consonnes en finales sans ajout vocalique,
- Micro-segments à accent démarcatif/lexical,
- Reconnaissance de l'absence de marqueurs morpho-phonologique (verbe),
- Marquage accentuel de fin de groupe,
- Ajout de consonne épenthétique /ʔ/.

Nous pouvons maintenant justifier dans quel sens les groupes intono-accentuels permettent de comparer des formes phonologiques de l'intra-langue et de la langue cible (interfaçage) sans recourir à aucune règle externe au corpus. Le discours dans l'intra-langue devient la base de la construction phonologique de la structure macro-segmentale de la L2. Nous n'avons pas besoin de catégorisation externe, mais du constat que nous avons déjà relevé sur Martin (2009) que « les macro-segments sont des constructions verbales, nominales, adjectivales ou adverbiales (...) c'est-à-dire de classe ouverte ». Ce constat est la base même de notre recherche.

Nous pouvons maintenant avancer sur les rapports entre liaison et mot prosodique puisque les macro-segments sélectionnent les mots prosodiques dans l'énoncé. Dans cette sélection trouvent leur source les fréquences de certains segments qui permettent le soudage des mots dans l'énoncé. Cette caractéristique des énoncés conformes nous semble proche de la perspective "intégrative" que Côté (2012) a proposée comme l'une des possibles descriptions de "l'objet phonologique" liaison. L'approche nous semble efficace dans l'étude des corpus d'apprenants pour des objectifs didactiques, surtout par son caractère complémentaire d'autres approches (grammaticales ou strictement lexico-morphologiques). Elle a aussi l'avantage de faire intervenir dans l'interprétation les données erratiques des productions individuelles sur une base normative : les erreurs bannies dans les nouvelles approches pédagogiques sont ici retenues mais, aussi, mises en avant, pouvant constituer des critères pour l'évaluation comptabilisable et des bases pour l'élaboration de programmes pédagogiques.

### **6.3 Les accents dans les corpus : prosodie ou syntaxe en construction ?**

Nous continuons donc à avancer sur la construction de ce mot phonologique auquel nous avons attribué un caractère accentuel.

Pour pouvoir mesurer le décalage entre les accents marquant certains mots dans les corpus et la prosodie du français, nous avons relevé les proéminences accentuelles suivant 4 critères concernant :

- l'accent frappant le mot lexical (monosyllabe, syllabe finale du mot ou du syntagme),
- l'accent intellectif/distinctif qui détache le mot dans le groupe (initial /secondaire),

-l'accent démarcatif coïncidant avec l'accent nucléaire dans les macro-segments, porteur d'information macro- syntaxique (geste intonatif organisant les micro-segments).

Les effets accentuels qui ont été notés peuvent ne pas être classés par rapport à l'un de ces critères qui ont été notés, mais ils ne seront pas comptabilisés comme des accentonèmes qui sont, eux, propres aux syllabes proéminentes (accentogènes AC) ou en position démarcative (AD). On peut ainsi avoir un aperçu général de l'accentuation du discours de l'apprenant pour mettre en valeur les décalages par rapport à la prosodie du français.

L'impression que produit le discours des apprenants de surproduction accentuelle est caractéristique. On peut se demander avec Kaglik & Boula de Mareuil (supra) si l'impression « de prosodie non-native « hachée » résulte (...) d'un transfert prosodique de L1 vers L2 ou d'un processus universel en acquisition ». Comme nous l'avons constaté par la présentation de quelques-unes des structures erratiques qui apparaissent dans les corpus, le gabarit syllabique ne répond souvent ni à la langue cible ni à la langue de départ. L'accentuation par contre semble laisser des traces dans l'agencement des mots phonologiques dans le discours construit, ce qui produirait l'impression de rupture du rythme et de sur-accentuation.

Pour vérifier les interférences possibles et déterminer les écarts entre l'accent du corpus et la prosodie du français nous avons pris en considération les indications de Blecua<sup>323</sup> sur la prosodie de l'espagnol :

En español el grupo fónico más habitual es el constituido por ocho sílabas y, por sí mismo, funciona como unidad melódica. (...) La distribución de los acentos sintácticos configura, en la métrica el ritmo de los versos; por su parte, la ventana acentual de las tres sílabas desempeña una función importante en la rima. (...) El acento sintáctico o acento máximo (...) permite al interlocutor establecer perceptivamente los límites entre las unidades prosódicas. (...) Desde el punto de vista acústico, el

---

<sup>323</sup> Blecua (2011, pp. 423-426)

[En espagnol le groupe phonique (de souffle) le plus courant est composé de huit syllabes et constitue en lui-même l'unité mélodique (intonative). La distribution de l'accent syntaxique (démarcatif) configure le rythme dans les vers. La fenêtre accentuelle des trois syllabes a un rôle important dans la rime. (...) L'accent syntaxique ou accent maximum (primaire) permet à l'interlocuteur d'établir perceptuellement les limites entre les unités prosodiques (...). Du point de vue acoustique, le déplacement d'accent se manifeste par une augmentation significative de la durée de la syllabe accentuée (...) puisque la courbe intonative présente un abaissement final et l'accent ne peut donc se manifester par une augmentation du ton].  
Notre traduction.

desplazamiento del acento se manifiesta a través de un aumento destacado de la duración de la sílaba acentuada (...) puesto que el perfil entonativo presenta un final descendente y el acento no puede por tanto manifestarse a través de un aumento del tono.

Nous avons en effet constaté une longueur syllabique relativement excessive (par rapport à d'autres du même corpus) dans plusieurs syllabes que nous avons considérées proéminentes : elles auraient une valeur emphatique ou distinctive. Le locuteur, ne reconnaissant pas sa propre production, l'emphatise pour le rendre perceptible. Les caractéristiques de profil intonatif descendant rendent souvent peu reconnaissable en effet, comme indiqué ci-dessus, les différences entre l'intonation et l'accent démarcatif que l'hispanophone a du mal à différencier d'après les constats des corpus. Nombre de phrases déclaratives semblent interrogatives<sup>324</sup> car l'accent de fin de groupe se confond souvent avec un geste interrogatif qui semble avoir une fonction illocutoire : le locuteur voudrait s'assurer de la transmission de l'information.

Pour tenir compte de ces indications, nous avons élaboré la notation présentée dans le chapitre précédent et repéré ce que nous avons appelé « l'accentonème » dans le corpus (AC) composé (voir supra) de proéminences syllabiques marquées par la durée excessive (X :::), et les inflexions accentuelles sur le mot lexical ( ! ) quand celles-ci correspondent à la norme du français (position finale de fin de mot et/ou de fin de groupe intonatif). Nous n'avons considéré « démarcatif » que l'accent en syllabe finale qui marque une fin de groupe intonatif vraiment justifiable par vérification de plusieurs facteurs à la fois : segmentation de la transcription selon un expert, pause avec absence de mouvement de la courbe, ou marquage automatique avec l'outil « pulse » de PRAAT. On a négligé par contre de possibles accents secondaires car la prosodie est encore déviante et les constats ne pourraient pas être suffisamment fiables. Le reste de la notation concerne les écarts syllabiques et les phénomènes de « disfluence »<sup>325</sup>.

Ayant ainsi annoté les corpus, nous avons remarqué que le travail d'analyse devenait difficile, car l'alignement à lui seul ne permet pas de voir les effets accentuels dans le contexte élargi conversationnel. Nous avons donc retranscrit les dialogues (Annexe II) pour éviter de nous méprendre par les alignements multiples et pouvoir tenir compte du

---

<sup>324</sup> Voir des exemples dans les transcriptions. (Annexe IV).

<sup>325</sup> Anna Kaglik et Philippe Boula de Mareuil (2012), considèrent les liaisons (?), les schwa et les pauses comme des phénomènes de disfluence. Nous avons aussi noté les liaisons pour rendre compte, d'un phénomène marquant, bien au contraire, la cohésion du groupe intonatif.

rapport de l'accent à l'information véhiculée dans un contexte plus élargi. Pour rendre plus claires les transcriptions du dialogue nous avons modifié la notation sous PRAAT en marquant les syllabes proéminentes comme nous avons indiqué dans le chapitre V. Voyons un deuxième exemple ci-dessous (figure 6.7)<sup>326</sup>.

Les transcriptions tentent donc de reproduire les proéminences du corpus qui informe sur les groupes syntaxiques qui sont à la base des groupements intonatifs qui semble ne pas être déviants même si la mélodie des macro-segments ne s'adapte que très rarement à la prosodie du français modélisé.

**Figure 6.7**

**EXEMPLE DE RETRANSCRIPTION DE TEXTE-GRID DE CORPUS/2**<sup>327</sup>

Esppmchl : AM\*

\*AM quand pas indiqué

1. **DE** de la ville de **Lyon 1**
2. <CH : hum hum>
3. **QUE J'ai/** laquelle j'ai habi**TE** pendant/ un **mois 2**
4. <CH : ah>
5. **ET J'ai** des bons/ souvenirs **3**
6. <CH : hum hum>
7. **DE** cette expéri**ENCE** et de cette ville/ parce **que j'étais très/z/heureux /** et / j'ai  
visité / beaucoup **de 4/ de 5/ du des/z/ endroits des**
8. <CH : hum hum>
9. **DES** villages/ **aussi** des des / **des/z/alentours /**
10. <CH : ah très **bien 1b**>
11. Et / **C'EST** merveilleux/ surtout les **LES** deux fleuves/

Cette procédure, réalisée d'une façon strictement manuelle, s'est révélée très coûteuse car elle exige un aller-retour constant à la courbe intonative et aux alignements des texte-grids (Annexe III), mais c'est aussi un instrument puissant qui permet, avec le seul instrument « chercher » de Word de faire des recherches syllabiques, pour le repérage des liaisons, des faits déviants syllabiques et d'autres occurrences intéressant des études postérieures des corpus. Cette possibilité est très souple et probablement efficace car elle rend possible le travail mutualisé et centralisé sur des phénomènes que l'on peut vouloir vérifier dans des

<sup>326</sup> Ref. 5.10 premier exemple de Texte-Grid.

<sup>327</sup> Toutes les transcriptions sont consultables Annexe II et des exemples commentés ci-dessus.



analyses successives. Elle permet aussi de comparer différentes productions chez un même locuteur et donc de tester les procédures employées en didactique. Elle peut aussi servir de base à des recherches plus poussées avec l'aide de phonéticiens, phonologues etc., ou tout simplement entre professionnels de l'enseignement des langues étrangères (évaluation, élaboration d'exercices de remédiation, autoévaluation et/ou travail centralisé sur l'apprenant, récapitulatifs, registres, bases de données,...)

### **6.3.1. Syllabe proéminente et construction de la syntaxe : l'accentonème comme unité de segmentation.**

Comme on pouvait bien s'y attendre, notre corpus confirme l'impression qu'il existe une sur-accentuation (accent lexical, nucléaire, distinctif, démarcatif, déviant...). Les études de Kaglik & Boula de Mareuil (2012) concluent par l'affirmation que cette "sur-accentuation" est plutôt "un phénomène relevant d'un processus d'acquisition" que de transfert. Nous pensons que le fait d'être un phénomène relevant du processus d'acquisition n'implique pas que le transfert prosodique ne se produise pas. Nous avons considéré d'ailleurs ce transfert nécessaire pour pouvoir ajuster les syllabations de deux langues concurrentes et cette considération nous a fait avancer dans notre approche théorique.

La question qui se pose est : comment procéder à un traitement des différents accents constatés dans les corpus sans repérer les périodes intonatives porteuses d'information ? Comment pourrait-on concevoir que le discours, même erratique, est significatif ?

Nous avons dit que « l'accentonème » agit avant que les unités du discours ne soient stabilisées dans le domaine de l'intra-langue. Il permet de marquer « les battements »<sup>328</sup> nécessaires à l'auditeur pour que celui-ci puisse comprendre son message. Sa valeur démarcative est encore erratique mais sa nature est celle d'un « constructeur de rythme prosodique » donc syntaxique. Comme nous montrions dans le schéma de construction syntaxique des énoncés sur la base des éléments nucléaires (PW) du chapitre précédent<sup>329</sup>, le message que l'auditeur interprète n'est pas ambigu (deux interprétations

---

<sup>328</sup> Di Cristo (2003) ci-dessus.

<sup>329</sup> Voir exemples d'interprétation accentuelle des énoncés ambigus de Martin.

simultanées font très rarement surface et font plutôt partie de la fonction poétique<sup>330</sup> que de la fonction informative) et les outils linguistiques que le locuteur utilise pour que l'interprétation univoque soit possible, sont de type accentuel. Aucun sémantisme dans cela. Il faut chercher la syntaxe dans le sens et non le sens dans la syntaxe. Partir des faits de langue est le rôle du professeur qui s'interroge sur l'acte de parole erratique mais significatif de l'apprenant.

La construction du domaine intralinguistique (l'intra-langue) permet ce positionnement : la langue des corpus devient un terrain de recherche exigeant. Cela nous a déjà permis de constater que la liaison est un constructeur syntaxique (élaboration de syntagmes) et que l'accent dans les groupes phonologiques en est un autre complémentaire.

Pour rendre compte du sens linguistique que nous accordons aux effets accentuels dans le discours d'apprenants, nous avons effectué une simple opération d'identification des accents : nous avons comptabilisé les syllabes proéminentes qui pouvaient être considérées porteuses d'information syntaxique (accent nucléaire) selon les tableaux 6.8 et 6.9 ci-dessous :

**Figure 6.8 :**

#### NATURE DE L'ACCENTONÈME DANS L'INTERLANGUE

Accentonème = Accent Démarcatif + Accentonèmes Constatés

Accentonème Constatés = Accent lexical + Accent nucléaire

On prélève donc selon cette opération les accents qui concernent la prosodie du FLE dans le lien à la macro-syntaxe informative. On peut de même éliminer certains accents parasites qui se comportent au niveau du mot phonologique comme les consonnes parasites au niveau de la syllabe. Dans la figure (6.9), on présente les comptages des proéminences syllabiques qui nous semblent efficaces au traitement didactique des structures déviantes. Elles identifient les positions où le rapport à la macro-syntaxe informe la syllabe dans l'intra-langue. Ces positions définissent des rapports syntaxiques en lien à la syllabation imparfaite qui peut comporter des marqueurs accentuels (lexicaux et/ou

<sup>330</sup> L'humour, encore peu accessible aux apprenants, est une fonction expressive importante dans cette fonction poétique plus large.

démarcatifs) erronés. L'interface est définie : elle permet le repérage de formes déviantes dans un groupe phonologique opératif.

**Figure 6.9**

**TABLEAU DES POSSIBLES PROÉMINENCES SYLLABIQUES POUR IDENTIFICATION DES SYLLABES PROÉMINENTES DU CORPUS** <sup>331</sup>  
(SUR TRANSCRIPTION TEXTGRID VOIR EXTRAIT FIGURE 6.8)

Locuteur	AD	AcL	AC	Autres	Total
AM	21	4	46	15	86
CH	16	----	29	34	79
Total	37	4	75	49	165

Moyenne groupes accentuels en interaction $1009/165 = 6.11$
---

Un autre comptage qui nous a semblé intéressant, déjà ébauché ci-dessus nous a semblé celui des syllabes proéminentes par rapport au nombre total de mots de chaque dialogue transcrit. Dans la Figure 6.9 :

1009 correspond au nombre de mots comptabilisés dans le texte.

/165 nombre de syllabes proéminentes.

Le coefficient = 6.11 correspond donc au nombre de PW par groupe intono-accentuel.

L'intérêt du comptage a été le constat que tous les groupes intono-accentuels comptent entre 5,9 et 7,47 mots prosodiques dans le sens de Delattre (chez Martin, 2004)<sup>332</sup> sans distinction de locuteurs. Cette donnée nous semble révélatrice car elle indiquerait que la sur-accentuation n'est qu'apparente et que les locuteurs construisent des groupes

<sup>331</sup> L'objectif de la notation est de marquer les syllabes proéminentes qui coïncident avec l'accent de fin de groupe intonatif, les mots phonologiques (syllabes, lexème ou morphème informés et identifiés comme faisant partie de la langue et qui permettent de reconstruire la structure macro-syntaxique du discours.)

L'accentonème dans les corpus (AC) marquerait les intonations déviantes que l'identification du mot phonologique français servirait à éviter.

Les contextes de liaison marqués (CL) correspondent à l'acquisition du rythme accentuel dans le groupe intonatif. Les contextes de liaison accentués (AcL) marquent la déviance par rapport à l'intonation mais aussi un accent de groupe en voie d'acquisition (comme AC).

<sup>332</sup> « on appellera *mot prosodique* ce qui traditionnellement correspond au groupe accentuel, c'est à dire un segment de prosodie ne comportant qu'un seul accent, ou plus exactement un seul accent de mot qui n'est donc ni un accent d'insistance ni un accent d'emphase. »

syntaxico-prosodiques réguliers malgré l'effet de « langue hachée ». D'ailleurs, le groupe de souffle est comptabilisé en français par 7 syllabes et en espagnol par 8 : les écarts ne sont pas significatifs et répondent à la possibilité physique de production syllabique par groupe prosodique.

Cette donnée est toutefois peu fiable car les chevauchements et les hésitations empêchent souvent l'identification de tous les effets accentuels et semblent parfois indiquer des accents qui ne le sont pas. Or, les étapes de « mise en mémoire » de l'information seraient à peu près respectées (entre 5,9 et 7,42 syllabes) par accent nucléaire, et l'adaptation des groupes accentuels sur les groupes syllabiques pour l'apprentissage serait possible. Cette adaptation permettrait donc à long terme de contrôler les principes qui sont à la base de la formation de groupes prosodiques et de les ajuster aux différentes exigences phonotactiques que les syllabations imposent, selon la langue de travail.

L'impression de sur-accentuation et les disfluences se produisent déjà dans la construction du syntagme ou micro-segment (groupe intonatif mineur de 7 ou 8 syllabes). Celui-ci impose des mouvements accentuels typifiés à l'articulation des empan intonatifs majeurs au niveau de la macro-syntaxe dans le sens de Martin (2004)<sup>333</sup>. Ainsi, l'organisation prosodique du discours par des micro-segments accentuels mineurs est un fait complexe qui

relève d'un niveau très élevé de compétence et semble poser des difficultés même à des locuteurs avancés. La segmentation trop fréquente laisse supposer que l'unité de planification est davantage locale que macrostructurale (...) [et] la double focalisation sur le fond et la forme représente un coût cognitif encore trop important pour l'apprenant. (Kaglik et Boula de Mareuil, 2012).

Pour résumer, nous pouvons dire que l'analyse de l'accentuation des corpus rend possible l'intervention de l'enseignant pour faire avancer la construction syntaxique de la « planification locale » à la « macrostructurale ».

Nous allons présenter dans la suite quelques données du corpus qui témoignent des difficultés des informateurs pour assimiler les règles de regroupement prosodique au niveau macro-syntaxique et quelques hypothèses sur l'origine de ces difficultés.

---

<sup>333</sup> « Les unités macro-syntaxiques ne sont pas définies en référence à des catégories grammaticales, ni par rapport au schéma prosodique. L'unité de base est le « Noyau », c'est-à-dire tout segment qui peut constituer un énoncé autonome du point de vue de la communication. »

### 6.3.2 Des enchaînements erratiques dans le mot prosodique.

Dans le chapitre précédent nous présentions un schéma pour reconstruire des énoncés à longueur variable à partir de la reconnaissance de l'accent de groupe. Ces énoncés se présentent comme une suite d'éléments syntaxiques où l'accent nucléaire établit un critère distributionnel basé sur l'information macro-syntaxique. Pour que ce critère puisse être appliqué efficacement, la condition première est que les constituants internes, donc mineurs, soient bien formés. On se demandera alors si l'apprenant a bien construit les mots phonologiques et a respecté la segmentation et les enchaînements au niveau de la micro-syntaxe.

L'analyse segmentale en lecture nous a permis de relever les segments qui font problème pour des raisons externes à l'organisation informationnelle du message. Les données du corpus de conversation nous confirment maintenant que les segments qui produisent des groupements phonologiques déviants concernent les mêmes phonèmes et les mêmes contextes (sandhi externe : liaison et enchaînement). Or, en fait, ces phénomènes semblent ne pas être étrangers à l'espagnol, comme nous avons essayé de le rendre évident par la formulation du mot phonologique espagnol qui implique une direction droite/gauche dans l'assignation d'accent.

En effet, Encrevé (1988, p. 29) précise que « enchaînement et non enchaînement peuvent se constater en français dans la chaîne parlée pour toutes les consonnes placées devant un mot à initiale vocalique, que ces consonnes soient toujours prononcées (CF) ou qu'elles ne s'entendent que dans ce contexte particulier ».

Reste encore expliquer à l'apprenant le non enchaînement constaté en français par la position épenthétique qu'Encrevé a identifiée comme /ʔ/. Il suppose un changement de direction dans la propagation d'accent difficile à reconnaître car il faut le rendre explicite par la prise en compte de la considération que « l'enchaînement et le non enchaînement ne doivent pas être négligés lors de l'établissement d'une phonologie traitant les phénomènes prosodiques ». Cela constitue la base de la définition du principe du mot phonologique français que nous proposons, où la syntaxe s'explique pour notre objectif didactique. L'accent distinctif français, qui construit le syntagme, est reconnu sur un contraste positionnel par rapport à l'accent démarcatif. Et c'est seulement après la formation correcte des syntagmes par leur limite démarcative intono-accentuelle que l'apprenant peut construire un discours normé. L'importance de l'inclusion du travail sur

les constituantes phonologiques du syntagme s'avère donc indispensable dès les premiers moments de l'apprentissage.

Nous voulons alors montrer par notre principe du mot phonologique français que le non enchaînement marqué d'une pause épenthétique a un effet comparable à celui de la voyelle épenthétique : ancrer la limite des énoncés. La position vide et nulle indique un effet accentuel secondaire aussi important que l'effet accentuel sur la fin de l'énoncé : ils servent à construire le syntagme.

Cette prise de conscience permettrait à l'apprenant, en l'occurrence à l'hispanophone, de comprendre que toute consonne finale n'est pas enchaînée à la voyelle suivante, qu'il peut exister des positions à l'intérieur de l'énoncé qui construisent du sens par propagation de poids articulatoire.

Identifions alors, pour finir, dans les occurrences de notre corpus les erreurs dans l'identification des bornes marquant les groupes syntaxiques mineurs.

### **6.3.2.1 Non démarcation du mot prosodique et enchaînement erratique conséquent<sup>334</sup> :**

Doit-on considérer ces erreurs d'insertion, de substitution, d'omission ou en distance ? En tout cas, l'introduction de la consonne parasite nuit à la compréhensibilité car là où il y devrait avoir deux groupes syntaxiques, il n'y en a qu'un et l'apprenant ne peut pas construire le mot phonologique (micro-syntaxe) correctement :

#### **1) ... et seule'ment/n/à 'Paris -- [J'ai peu voyagé en France et seulement à Paris]**

L'adverbe est soudé de telle façon au verbe qu'on le reconnaît difficilement : le groupe syntagmatique n'est pas bien identifié. L'apprenant devra apprendre à produire un ajout épenthétique consonantique /ʔ/ devant la préposition pour pouvoir reconstruire le groupe adverbial correctement sur base de marquage accentuel. Ce constat est tout à fait évident, mais c'est la reconnaissance de la consonne épenthétique /ʔ/ qui devra être travaillée pour

---

<sup>334</sup> Par ces exemples nous montrons comment les phénomènes de non reconnaissance du contexte liaisonnant conduisent à interpréter des phénomènes d'enchaînement. Nous adoptons, pour qualifier ces productions, les notions d'étiquetage d'erreurs en acquisition conçues par Chevrot, Dugua, Fayol (2009). Nous pensons que la liaison ne s'acquiert pas, mais que, comme tout autre phénomène prosodique, elle doit "émerger" spontanément dans la construction des groupes de souffle accentués conformément à la norme d'un français de référence.

permettre que de nouvelles structures syntaxico/accidentuelles émergent, permettant une transmission du message plus efficace.

## **2) Il' vient/n/ au'ssi**

L'enchaînement par non production de voyelle nasale qui bloque une consonne de liaison possible aussi (/t/) produit une ambiguïté syntaxique. L'effet serait annulé par l'introduction d'une pause entre le verbe et l'adverbe à caractère prosodique comme la précédente. Encore une fois la reconnaissance de la position de la consonne épenthétique et ou de liaison est nécessaire à la construction du groupe segmental normé.

## **3) Nous vi'vons /n/ avec beaucoup de peur**

La non nasalisation produit une interférence d'ordre lexical dans la suite de l'énoncé, déviance qui aurait été contournée par marquage de 2 groupes différenciés : syntagme verbal d'un côté, prépositionnel de l'autre : peut-être l'origine de l'interférence est-elle aussi d'ordre lexical (un syntagme prépositionnel s'est glissé là où il aurait fallu un syntagme adverbial)?

## **4) En /n/haute sai'son je 'crois non ?**

Le modificateur adjectival est difficilement reconnaissable et donc le groupe « haute saison » est fonctionnellement mal construit. Encore une catégorie notionnelle mal définie par production d'un enchaînement sur consonne parasite.

## **5) (Les) /z/ élec'tions/n/en/'France**

L'enchaînement empêche l'expression de la modalité déclarative : la prononciation de l'empan intonatif en un seul coup de souffle implique une perte de sonorité vers la fin, sur le mot principal « France » : en effet, l'informatrice a produit une intonation correspondante à une modalité de phrase interrogative. L'épenthèse consonantique après le premier groupe nominal (les élections) aurait permis de mettre en relief le groupe prépositionnel : (/lezele'ksið|ʔã'frãs/)

## **6) Ils ils/z/ ils .... vont'/n/ apporter**

Finalement, les hésitations sur la consonne de liaison en 6 bloquent la formation du syntagme et forcent une liaison erratique par interférence de la consonne parasite en distance (/s/) en coda du pronom. La 2<sup>ème</sup> consonne de liaison /t/ n'est pas reconnue non plus. Le système de l'interlangue produit un double gabarit syllabique erratique par non reconnaissance de CL et du trait géométrique de nasalisation. Cela va entraîner une formation syntaxique déviante de l'énoncé qui rompt la constitution du groupe verbal.

Résumons :

- La non reconnaissance de /ʔ/ et, en conséquence, de l'accent démarcatif empêche les CL de s'ancrer dans leur position syllabique lexicale à l'intérieur du groupe intonatif.
- L'enchaînement erratique peut être empêché par l'identification des positions vides et nulles (si nécessaire par ajout d'une voyelle épenthétique [œ], [ø], [æ], [<ə>],[ə],[ʔ]... en fin d'énoncé). On peut alors reconstruire le groupe phonologique pour les apprenants.

#### 6.3.2.2. Creux initial par voyelle épenthétique (extramétrique) :

Dans les 6 premiers exemples, l'effet de sur-accentuation se produit par marquage de l'accent lexical pénultième dans le mot phonologique au détriment de l'accent démarcatif de fin de groupe intonatif. L'apprenant reconnaît les mots un à un dans son geste articulatoire inexpert et le groupe intonatif n'est pas construit, même si la syllabe prééminente dans le mot phonologique est parfois reconnue :

##### 1) Un/n/hélicop'tèr< ə > [un hélicoptère très particulier]

L'accent lexical sur le déterminant ne permet pas la construction du groupe intonatif : il se produit interférence du mot phonologique espagnol qui marque un de creux initial.

##### 2) Des diffé'rents fil'm< ə >

Il y a un marquage de creux initial par ajout de voyelle extra-métrique qui empêche l'accent démarcatif de s'ancrer comme dans 1. La collision d'accent est évitée par la production d'une pause syntaxique à "différents". L'énoncé prosodique est mal construit, car il ne peut reconnaître le groupe accentuel.



### 3) Il s'a'git de 'douz< ə > fil'm< ə > s

Il y a une inflexion accentuelle erratique du point de vue de la prosodie du français sur “douze” et, par conséquent absence d’accent démarcatif de fin d’empan intonatif (douze ‘films) par rupture du groupe prosodico/syntaxique. Donc comme dans les 2 premiers exemples, l’ajout d’une voyelle épenthétique au lieu d’une voyelle extra-métrique serait susceptible d’annuler une possible interférence de l’interlangue.

### 4) Car 'ça<sup>335</sup> 'va 'contr< ə > l 'les/s/

Il y a un essai d’éviter une collision accentuelle par l’introduction d’une pause contraire à la syntaxe qui a été générée par un double accent lexical dans le groupe syntagmatique. C’est l’influence de l’accent de mot qui empêche que l’accent démarcatif soit posé.

### 5) L'un< ə >' /est/<u>ne per'sonne de la no'blesse

Il s’agit ici d’une confusion entre “un” et “une” à cause de la non production de voyelle nasale et/ou d’un positionnement erratique de la voyelle extra-métrique finale. La première confusion du gabarit syllabique rend “opératif” mais fautif le mot phonologique déviant espagnol (verbe « être »).

### 6) Et famill'/j/< ə > alternati'v< ə >

En 6, c’est à nouveau le gabarit syllabique qui joue dans la production des voyelles extra-métriques (creux initial et accent déplacé... vers la syllabe extra-métrique)

### 7) En Cata'logn<a>

Finalement, reproduit une voyelle extra-métrique directement sur le modèle de la langue maternelle.

---

<sup>335</sup> Collision syntatico/accentuelle par accent distinctif sur “ça” (influence d’accent lexical espagnol ?)

Ces exemples invitent à traiter les groupes accentuels erratiques en reconstruisant le gabarit syllabique de fin de mot lexical. Les positions occupées par les voyelles extra-métriques ne permettent pas l'enchaînement ni les CL de s'ancrer. En d'autres mots, le "e" muet et le "e" caduc sont systématiquement confondus. Les groupes accentuels sont mal construits et empêchent l'organisation syntaxique de l'énoncé. La production d'un discours mal segmenté n'est donc qu'une conséquence ajoutée, en conversation, à la non reconnaissance du groupe syntaxique mineur. Ce qui était un constat en lecture peut être maintenant confirmé en conversation : le mot phonologique n'est pas construit sur le modèle français et des segments extra-métriques bloquent l'accentuation ultime.

Il faut alors trouver une alternative au mot phonologique espagnol que l'on a défini supra (figure 5.7). Cela nous semble indispensable pour établir des critères pour la comparaison de systèmes prosodiques à l'usage de l'enseignant de FLE. Nous incluons donc dans sa formule ces deux positions épenthétiques ( $/\epsilon \partial >/$  ,  $/\partial/$ ) qui semblent ne pas être reconnues pour leur position métrique<sup>336</sup> : elles ne sont pas exactement des segments que l'on pourrait identifier phonétiquement par une relation univoque entre segment et phonème. Par leur caractère épenthétique ils définissent des positions chronématiques à identifier dans les occurrences figées d'un corpus oral, même par défaut.

#### **6.4 Conclusion : prosodie et accent phonologique.**

Nous concluons le chapitre 6 sur l'affirmation que la macro-syntaxe se construit par la prosodie qui identifie les segments syntaxiques comme des mots prosodiques. Dans ce sens la prosodie est un constructeur de syntaxe ; nous avons constaté en effet que les phénomènes phonologiques déviants présents dans le discours interactif pouvaient trouver leur origine dans l'interférence de prosodies concurrentes qui oblige en, en quelque sorte, à rendre des gabarits syllabiques disponibles dans l'interlangue, opératifs dans l'intra-langue, c'est à dire, effectifs dans l'expression du discours.

Pour rendre compréhensible le message à l'auditeur, il faut que le locuteur informe le discours de traits accentuels organisés. Tout ce parcours peut trouver sa justification dans

---

<sup>336</sup> Rappelons que les segments épenthétiques ont été identifiés par Encrevé (1988) dans sa "convention paramétrique" n° 51:

En français la consonne épenthétique non marquée est [ʔ], la voyelle épenthétique non marquée est celle qui correspond pour un locuteur donné, aux réalisations du e muet.

ces 3 affirmations de Martin (2009, p. 95) qui font comprendre la nature du mot phonologique français :

- 1) La structure prosodique organise un classement hiérarchique des unités minimales prosodiques, appelées mots prosodiques. (...)
- 2) un groupe accentuel est défini comme une séquence de syllabes dont au moins une, la dernière, est proéminente.
- 3) Dans l'association des mots prosodiques avec les unités syllabiques du texte, il faudra donc différencier deux fonctions de la proéminence.

Nous avons ensuite cherché les proéminences dans notre corpus pour pouvoir trouver des explications aux occurrences erratiques des mots prosodiques des apprenants. Nous avons signalé les proéminences syllabiques et considéré les mots accentués en dernière syllabe (accentonème) pour élaborer des procédures didactiques conduisant à la formation correcte de mots phonologiques. Nous avons remarqué de même l'absence presque partout de l'accent à l'initiale des groupes intonatifs par effet de la non reconnaissance de la consonne épenthétique.

L'analyse des proéminences syllabiques du corpus indique quelles sont les positions conflictuelles pour les informateurs testés. Intonation et accent d'intensité se confondent et il est souvent difficile de reconnaître la modalité du discours (interrogative ou déclarative). La polarité (modalité négative) reste peu marquée par absence de la deuxième partie « inflexionnelle » de la négation. De ce fait il est difficile de distinguer entre accent démarcatif, lexical et emphatique, ce qui donne un effet de sur-accentuation qui concerne les rapports accentuels entre micro et macro-segments dans la construction du message. D'ailleurs ce rapport ne peut être exprimé que dans le mouvement prosodique qui actualise la syntaxe de l'articulation syllabique dans l'acte de communication impliquant un locuteur et son allocutaire.

C'est pour exprimer cette organisation intra-linguistique dans l'acte de parole du locuteur testé que nous avons conçu, dans un premier temps, le principe du mot phonologique espagnol (figure 5.3) basé sur la constitution du mot prosodique minimal français. Cette règle exprimait que la syllabe minimale espagnole devait tenir compte de l'interprétation possible d'un locuteur virtuel et impliquer un marquage accentuel de la chaîne parlée. Ainsi le mot phonologique emprunte tant de la composition segmentale syllabique (réputée universelle) que des positions auto-segmentales du mot prosodique inhérentes à chaque

langue. Cela permet de formuler un mot phonologique qui établit des rapports de dépendance de la syllabe segmentale avec les positions auto-segmentales, qui sont identifiées alors comme des positions virtuelles. L'extra-métricité de la syllabe ultime est caractéristique en espagnol. Une accentuation régulière et exprime, là-aussi, la dynamique de déplacement accentuel qu'il partage avec d'autres langues romanes (fenêtre des syllabes ultimes)<sup>337</sup>.

Dans un deuxième temps, il nous faut reconstruire le mot phonologique français pour le comparer à ce modèle préalablement construit pour l'espagnol et pouvoir définir les écarts entre les deux.

Or, nous avons constaté que le mot phonologique espagnol ne nous donne que très peu de pistes pour analyser les constructions erratiques car l'apprenant essaye d'imiter la syllabation du français. Dans ce sens, on a affirmé que l'apprenant pose une syllabe qui lui semble correspondre au français dans le mot phonologique qui lui est opératif dans son interlangue. Il a à sa disposition pour cela l'accent emphatique/distinctif.

Cependant, la mobilité de l'accent reconnue en espagnol et définie comme la fenêtre des syllabes ultimes ne lui permet pas de poser l'accent prosodique dans la première syllabe des mots pleins, comme ce serait le cas en français, d'après Martin. Comme on a vu, les déplacements accentuels en espagnol produisent toujours de l'alternance vers la gauche, respectant l'évitement de collision d'accent (syllabe légère, syllabe forte). La collision accentuelle d'après Blecua (2011) existe en espagnol et peut être évitée par un mécanisme similaire à la description qu'en donne Martin (2009) ; selon Blecua (2011, p. 424)

En algunos casos se evita el choque acentual entre sílabas contiguas mediante un desplazamiento hacia la izquierda del primer acento, como en José-Juan [ˈxoxeˈjuan] María Luisa [ˈmariaˈluisa] o José Mari [ˈxoseˈmari], cuando se pronuncian con los dos acentos léxicos [...] Para otorgar un relieve particular a una

---

<sup>337</sup> Nous référons à la "fenêtre des trois syllabes" que nous avons considérée insuffisante pour décrire la richesse du déplacement accentuel par effet de morphophonologie concaténative en espagnol. L'accent distinctif frappe certains mots souvent d'origine étrangère ou formés par des glissement syntaxiques (nominalisations verbale, adverbes, adjectifs verbaux...). L'orthographe indique aussi la place de cet accent étranger à la prosodie dans des syllabes qui demandent leur place dans le lexique de la langue. Ainsi les clitiques dans la dérivation verbale ne sont jamais accentués (langue concaténative) car ils respectent leur valeur de monosyllabe ne devant pas marquer leur rapport à la morphologie dans le syntagme. L'accent écrit espagnol ne doit pas être confondu avec les inflexions accentuelles à valeur métrique.

palabra o a una parte del enunciado, los hablantes utilizan el ACENTO, CONTRASTIVO O DE INSISTENCIA [...] Desde el punto de vista fonético, este acento enfático se manifiesta mediante una destacada elevación del tono fundamental F0<sup>338</sup>.

Tous les constats et analyses précédentes, nous amènent finalement à comparer les schémas accentuels du français et de l'espagnol. Ils peuvent être rapprochés par :

- la retombée de la vague accentuelle depuis la borne droite,
- l'enchaînement conséquent du poids phonologique (articulatoire en français par ancrage sur la syllabe ultime (faible-forte)/perceptif en espagnol par ancrage de creux initial (forte-faible),
- le déplacement de positions segmentales vers la coda (espagnol) vers l'attaque (français) pour éviter la collision d'accent.

Ils sont différents par :

- la nature morphologique de l'accent espagnol qui reste morphologique et concerne le mot minimal formé au moins d'une syllabe proéminente (accent morphologique ou lexical). Cet accent est soumis à la règle des syllabes ultimes conséquence de l'extramétricité des positions morphologiques ;
- le caractère intono-accentuel de « l'accent » français qui construit le cursus de la langue sur base intonative par l'identification d'un trait distinctif (morphème accentuel) qui frappe la première syllabe du mot prosodique selon des modalités (injonctive, déclarative, exclamative).

---

<sup>338</sup> Notre traduction :

[Dans certains cas on évite la collision accentuelle entre deux syllabes contiguës par un déplacement vers la gauche du premier accent comme pour José-Juan ['xoxe'juan] María Luisa ['maria'luisa] o José Mari ['xose'mari], quand ils se prononcent avec les deux accents lexicaux. (...) Pour emphatiser un mot ou une partie d'un énoncé les locuteurs utilisent L'ACCENT EMPHATIQUE, CONTRASTIF OU D'INSISTANCE [...] Du point de vue phonétique, cet accent emphatique se manifeste par une élévation remarquable de la force fondamentale F0.]

Il n'y a pas de changement de direction en espagnol, alors qu'en français "ʔ" se comporte comme une paire minimale consonantique [ʔ] pour tous les mots devant être identifiés comme début d'énoncé.

Ainsi, un Espagnol ne reconnaissant pas cette position métrique verbaliserait au lieu des premières options les options marquées par  $\Rightarrow$  avec des effets intono-accentuel déviants susceptibles de provoquer des problèmes de syntaxe, surtout au niveau du texte :

- il va au cinéma = i(l) va ʔ au cinéma

$\Rightarrow$  |i-l<ə>vao|cin(e)-m<a> [val'cin<e>(va al cine)]

- Marie vient aujourd'hui = Marie vien/t/ʔ/aujourd'hui

$\Rightarrow$  |Ma-r<ie>|vient-/n/<au>|jour<d'hui>

[Mar-í<a>vie-n<e>o<y>) (María viene hoy)]

Nous pouvons donc désormais concevoir quel mot phonologique devrait remplacer le mot phonologique opératif dans l'intra-langue de l'apprenant pour éviter les erreurs d'attribution de positions segmentales.

**Figure 6.10**

**PRINCIPE DU MOT PHONOLOGIQUE MINIMAL<sup>339</sup> FRANÇAIS**

$\text{CVCV} \Leftrightarrow \text{CV-CV} \cap [\text{ʔ}] \text{V-CV} \cap \text{CV-C}<\text{V}>$
---

Ce principe explique qu'une suite syllabique peut être définie par le jeu entre une position extramétrique occupée par une voyelle thématique (comme en espagnol) pouvant être syncopée (schwa épenthétique) dans les syllabes fermées ; il y a alors un déplacement de poids phonologique à une position syllabique (voyelle phonologique de syllabe proéminente) ou inter-syllabique épenthétique (coda/attaque). Si cette position est

<sup>339</sup> Principe de structure vide (PSV), Encrevé (1988, pp. 183-184) : « Un constituant prosodique demeuré non associé lorsque aucune position disponible et phonétiquement interprétée ne lui est accessible peut être phonétiquement interprété par épenthèse de segment »

inter-syllabique, elle est alors interprétée comme un segment épenthétique (CL ou [ʔ]) dans l'énoncé au moment de l'acte de parole. Nous voyons que CVCV (mot phonologique minimal) est interprété différemment en français et en espagnol :

-en français un élément de classe fermée<sup>340</sup> n'est pas accentogène car il est dépendant (satellite) d'un mot de classe ouverte pour lequel il devient un morphème (même groupe démarcatif). La consonne finale, le cas échéant, transmet son poids phonologique au segment contigu (M1) : il vient  $\Rightarrow$  /,i'vjẽ/

-CL, en l'occurrence, est une position finale non syllabique qui peut s'ancrer si l'attaque du mot lexical suivant (M2) est à la fois vide et nulle. Dans ce contexte, la dynamique accentuelle aide à la reconstruction du groupe démarcatif : mes amis  $\Rightarrow$  /,meza'mi/.

Nous pouvons à présent définir deux corollaires :

**COROLLAIRE 1 :**

*Pour que l'accent démarcatif en français puisse être repéré, il faut qu'un accent (secondaire) indique le début du mot phonologique, par alternance des positions métriques segmentales, si nécessaire.<sup>341</sup> La « tête » domine alors la syllabe gouvernée par son poids phonologique articulatoire.*

## 1a) Interprétation de schwa comme voyelle extra-métrique

C<V>-CV#

↑

[ pass(e)-le !] <sup>342</sup>

---

L'extramétrie vocalique C<V> correspond à la tête accentuelle responsable syntaxique de l'accent démarcatif.

<sup>340</sup> Les mots de classe ouverte supportent le poids phonologique le plus actif (information non redondante). Quand deux ou plusieurs mots sont concurrents (double sens) un accent secondaire (lexical) renforce le mot principal par restructuration syllabique à l'intérieur du mot phonologique.

<sup>341</sup> Cela permet de faire la différence, par exemple entre “c'est/t/ elle!” et “c'est elle et non pas Pierre qui l'a dit”!. La différence n'a pas un caractère strictement morpho-phonologique mais prosodique. Dans le premier cas il y a déplacement de position segmentale (CL), alors que dans la deuxième l'accent secondaire sur “elle” implique un ajout de consonne épenthétique. Comme on le voit ces deux phénomènes sont complémentaires et dépendent d'effets prosodiques qui organisent la syntaxe de l'énoncé et sa composition syllabique.

<sup>342</sup> Comme on le voit dans 1b) l'ajout de la consonne épenthétique assure la fonction catégorielle de l'adjectif “haut” alors que dans 1a) “passe-le” n'a pas d'ajout épenthétique car l'élément satellite “le” est accentué par soudage au mot lexical respectant la position non accentogène du schwa précédant.

## 1b) Interprétation métrique d'ajout épenthétique

CV - [ʔ]V#

↑

[... là haut !]

COROLLAIRE 2 :

*La fonction de l'accent démarcatif en français est assurée par des ajouts épenthétiques<sup>343</sup> qui préservent la position métrique des positions syllabiques dans les différents contextes de communication. Ces ajouts ont un caractère articulatoire par déplacement du poids phonologique aux positions contiguës pour la constitution du groupe lexical.*

Nous voyons alors quel est l'intérêt de la prise en considération du mot phonologique dans l'enseignement des langues étrangères : il permet de considérer dans une perspective auto-segmentale la catégorisation des éléments du discours. Il y a homophonie, homographie mais aussi homo-phonologie quand deux mots homophones à l'oral ne peuvent pas être différenciés. Ce qui arrive souvent dans la communication avec des locuteurs non natifs.

La langue écrite en français résout les homophonies à un prix trop élevé pour l'apprenant : elle recourt à un code cryptique difficile à assimiler. Or, il ne faut pas oublier que le code oral est tout aussi difficile à interpréter : en conséquence, le code phonologique/accidentel doit être présenté à l'apprenant. Ce code accidentel (un double code à vrai dire) doit respecter les segmentations qui ne sont pas les mêmes qu'à l'écrit. La fonction des consonnes aveugles ne peut se comprendre qu'à l'oral, elles rendent compte de la volonté de segmentation imposée à la syntaxe par la prosodie. Ces consonnes se présentent pour organiser et nuancer l'expression ; c'est le cas de CL mais aussi de la consonne épenthétique : elles rendent possible l'interprétation syntaxique par l'organisation métrique du discours. Cette fonction accidentelle peut et doit être rendue explicite à l'apprenant.

---

<sup>343</sup> Nous rappelons les conditions (Convention 51) des ajouts épenthétiques [chapitre V, Encrevé (1988)] :  
En français la consonne épenthétique non marquée est [ʔ], la voyelle épenthétique non marquée est celle qui correspond, pour un locuteur donné, aux réalisations du e muet.



L'enseignant de FLE aura donc la responsabilité de faire la part des deux discours dans sa pratique méthodologique (oral et écrit).

Ces considérations obligent à bien établir comment se produit l'interfaçage entre les systèmes de syllabation d'une langue en construction et le français (FLE), ce qui permet d'envisager l'élaboration de modèles descripteurs pour les corpus.

Voilà le sens que nous avons voulu donner à la construction des mots phonologiques de langues en concurrence. Nous pouvons à présent comparer le mot phonologique français et le mot phonologique espagnol. Cela permet d'identifier quelques constructions erratiques pouvant être attribuées à des interférences prosodiques entre l'espagnol et le français. S'agissant du FLE<sup>344</sup> ce repérage de structures déviantes a toutes les chances de devenir un bon exercice pour l'élaboration de règles catégoriques.

Ainsi, si nous comparons les mots phonologiques tels que nous les avons construits pour l'espagnol et le français, certaines évidences s'imposent. Voyons-les de plus près :

Principe de constitution du mot phonologique espagnol :

$$\text{CVCV} \Leftrightarrow \text{CV-CV} \cap \text{C<V>-CV} \cap \text{CV-C<V>}$$

Principe de constitution du mot phonologique français :

$$\text{CVCV} \Leftrightarrow \text{CV-CV} \cap [\text{?}] \text{V-CV} \cap \text{CV-C<V>}$$

Comme nous pouvons le constater :

-L'invisibilité d'une position dans la syllabe ultime est présente dans les deux cas, mais alors que l'extra-métricité est la norme dans cette position en espagnol, elle ne l'est pas en français (schwa syncopable) : l'accent espagnol est unidirectionnel et se base sur le principe de la fenêtre des syllabes ultimes.

-L'épenthèse produit en français une (in)détermination accentuelle à l'intérieur du mot phonologique qui va supposer des changements de direction dans la propagation de la

---

<sup>344</sup> Le français est une langue dont l'accent témoigne de la syntaxe et qui permet de construire des catégories sur base intono-accentuelle.

vague accentuelle. C'est le principe de la constitution du cursus de la langue par la détermination d'un accent distinctif en début d'énoncé.

L'alternance voyelle morphologique<sup>345</sup>/ voyelle pleine d'un côté et l'alternance position segmentale syllabique/non syllabique (épenthétique) rendent compte de la prosodie du français. Le morphème intonatif reconnaît l'accent de « mot »<sup>346</sup>, il a une fonction articulatoire qui déplace le poids phonologique vers la droite permettant la reconnaissance d'une position segmentale en début d'énoncé pouvant être interprété comme un accent de début/fin de groupe de souffle.

La reconnaissance du morphème intonatif pose des problèmes à l'apprenant de FLE.

---

<sup>345</sup> Des positions qui échappent à l'accent sont possibles en français par la présence d'une rime schwa (impossible en fin d'énoncé) qui peut être interprété avantageusement pour la didactique des LE comme une position extra-métrique.

<sup>346</sup> Voir Garde (1965) dans Rossi (1979, p.19) :

La fonction distinctive" de la place de l'accent, qu'on considère quelquefois comme le trait propre des langues à accent libre, n'est qu'une conséquence accessoire du lien de l'accent à la morphologie" ; l'accent est un "identificateur de morphèmes" et "dans les langues à accent chaque morphème possède un ensemble de virtualité accentuelles qui constituent l'accentuation du morphème" ; Garde (1965, p. 33) distingue enfin "**l'accentuation**, propriété du morphème, et **l'accent**, propriété du mot, "**l'accent d'un mot**" n'étant que "la réalisation des virtualités accentuelles des morphèmes qui le composent ».



## CHAPITRE VII

### Conclusions et perspectives

L'hypothèse d'une structure syntaxique, le mot phonologique, qui rendrait compte des phénomènes d'épenthèse prosodique dans la construction de l'énoncé dans l'intra-langue nous a semblé nécessaire pour comparer les syllabations concurrentes du français et de l'interlangue. Le mot phonologique, tel qu'on la construit, explicite une série syllabique pouvant présenter des altérations par rapport à celles de la langue cible, mais où des éléments segmentaux similaires permettent de créer une interface par leur position métrique dans l'énoncé. La position /ʔ/ ou son complémentaire CL, quand elles n'ont pas été identifiées produisent des énoncés erratiques et un décalage par rapport aux positions initiales syllabiques du français. Pour permettre une réinterprétation productive des positions, nous avons défini dans le mot phonologique français une position supplémentaire pour l'ancrage de la voyelle épenthétique <ə>. Cette position, qui n'est souvent pas reconnue dans les productions erratiques car elle est invisible (à l'oral) ou trop visible (interprétation par le code écrit), devient plus évidente par comparaison aux positions extra-métriques du mot phonologique espagnol. Cette comparaison permet rendre compte de la valeur phonologique des consonnes de liaison par un effet prosodique, artificiel mais effectif, qui reproduit le changement de direction de retombée accentuelle que supposent les positions segmentales épenthétiques caractéristiques du français.

Comme nous l'avons vu au cours de notre travail, dans le cas du français, quelques faits constatés dans les productions des apprenants indiquent qu'ils reconnaissent souvent les positions prosodiques par :

- 1) la réalisation de consonnes de liaison dans certains contextes répertoriés et reconnus en français (syntagmes nominaux, verbaux, prépositionnels, adverbiaux) ;
- 2) l'utilisation des positions vides et nulles servant à segmenter la chaîne parlée : les apprenants utilisent efficacement les pauses indiquant l'interdiction d'enchaînement.
- 3) Les inflexions accentuelles pour marquer le mot lexical porteur d'information dans le groupe syllabique (proéminence accentuelle).

Nous avons fait une analyse des contextes de liaison en lecture de texte et nous avons déterminé que les CL majoritairement produites sont (/z/, /n/ et /t/).

Pour déterminer les cas de /ʔ/ l'analyse des conversations a été nécessaire, car en lecture de texte les enchaînements excessifs, sur consonnes parasites, ne permettaient pas d'en déterminer les ancrages.

Nous avons considéré ces positions "productives" quand nous avons pu constater la génération d'énoncés conformes, de vrais syntagmes, que nous avons pu repérer par l'analyse de notre corpus.

Nous avons remarqué néanmoins que /ʔ/ se produisait très rarement et dans des positions décalées par rapport au modèle français (constat 2). En effet /ʔ/ apparaît comme un accent de mot quand le syntagme n'est pas correctement construit. Cela produit une impression de langue décousue qui provoque dans le discours suivi des disfluences : « la grand-mère /ʔ/ amène » / « ils parlent /n/ /ʔ/ entre /ʔ/eux ». La difficulté dans la construction de l'énoncé semble produite par une médiation trop active l'accent lexical espagnol.

Il nous semble donc important de signaler que rien qu'à travers la réinterprétation des positions de ces quatre éléments /ʔ/, /n/, /z/, /t/, on pourrait envisager un progrès significatif dans la construction de l'énoncé en FLE en développant des stratégies didactiques appropriées pour la reconstruction du syntagme qui tiennent compte de la prosodie. En effet ces segments enchaînent ou segmentent les groupes énonciatifs pour rendre compte d'une prosodie au service de la communication.

Nous avons donc travaillé, selon le constat 3), sur les syntagmes déviants dans un deuxième moment de notre analyse. En effet, dans les conversations, les syllabes proéminentes anticipent la production des syntagmes déviants. L'étude accentuelle des syntagmes nous a permis donc de construire le mot phonologique alternatif à travers les positions prosodiques (positions auto-segmentales non reconnues). La comparaison des deux structures phonologiques créées à cet effet, dans le domaine de l'intra-langue, nous a fourni la base pour décrire des stratégies de reconstruction de l'énoncé en l'adaptant au modèle du français.

De l'analyse, nous concluons qu'une surproduction de consonnes épenthétiques parasites bloque la position de la consonne épenthétique /ʔ/, alors que la prononciation du schwa comme une voyelle pleine, accentogène, empêche de reconnaître le groupe intonatif. Il se

produit alors une confusion entre la position du schwa (surtout en fin d'énoncé) qui est interprétée phonétiquement par des voyelles alternatives à valeur thématique. Cette confusion sur l'interprétation de la position du schwa entraîne la production de segments qui agissent comme des codas rythmiques non autorisées (pluriels, désinences verbales, genres...). Nous avons donc essayé de contrer ces problèmes et imaginé des stratégies pour :

- 1) signaler quelle est la position de la voyelle épenthétique, ne pouvant pas constituer une rime par son caractère non accentogène ;
- 2) la présenter à l'apprenant une position morphologique, dont l'interprétation phonétique est différente et alternative aux voyelles espagnoles extra-métriques ;
- 3) rendre évidentes les conséquences sur l'accentuation de cette position épenthétique (boulangè<ə>), qui produit un effet de coda rythmique similaire à l'extra-métrie de la prosodie de l'espagnol, et un contraste avec l'effet accentuel (démarcatif) produit par la CL : (boulangé<sup>?</sup>) suspendue ;
- 4) travailler la position extra-métrique avec un segment alternatif aux voyelles pleines ;
- 5) signifier par l'épenthèse consonantique le déplacement des consonnes de liaison non identifiées à leur position d'attaque [certain<sup>?</sup>⇒/z/élèves ≠ certain/s/⇐/élèves]. On a présenté cet ajout comme un exponentiel consonantique (coda disparue) à côté de la rime de la syllabe précédente pour rendre le phénomène visuel à l'apprenant dans les exercices que nous présentons dans le chapitre III ;
- 6) mettre en avant le trait de nasalité des voyelles, en déplaçant par l'ajout de l'épenthèse /ʔ/ le poids articulatoire à la position du segment consonantique erratique vocalique : [ex : il a terminé l'opération<sup>?</sup>] ;
- 7) identifier l'accent démarcatif en fin de groupe en utilisant la même procédure d'ajout épenthétique qu'en 6) [ex : il a terminé l'opération<sup>?</sup> hier <sup>?</sup>et il est parti<sup>?</sup>)].

Les positions de la voyelle/consonne épenthétique permettent donc d'identifier les aspects prosodiques de l'énoncé français par ajout/réinterprétation de positions métriques dans les mots phonologiques déviants. Elles illustrent bien le changement de direction de la vague accentuelle caractéristique du français et doivent être repérées par les apprenants pour

permettre du même coup l'identification de la valeur phonétique qui est censée leur être accordée.

Ces positions prosodiques épenthétiques peuvent être présentées comme complémentaires à d'autres positions phonétiquement identifiées qui ont une valeur fonctionnelle dans l'énoncé : nous pouvons donc les présenter comme faisant défaut à ces fonctions :

- modificateur du nombre ( $le^s \Rightarrow /z/élève^s \Leftrightarrow le^s \Leftarrow /ʔ/hauteur^s$ ),
- modificateur du genre ( $étudian^t \Leftrightarrow étudian/t/ \Leftarrow \langle \emptyset \rangle$ ),
- caractérisateur dans les rapports des syntagmes verbaux ( $il\ es^t \Rightarrow /t/arrivé \Leftrightarrow quan^d/t/ \Leftarrow il\ vient \Leftrightarrow arriv^e/t/ \Leftarrow il\ ? \Leftrightarrow va^s/z/ \Leftarrow y$ ),
- modificateur adverbial ( $gran^d/t/ \Leftarrow homme, gro^s/z/ \Leftarrow ennui, p^{<\emptyset>} \Leftarrow ti^t \Leftarrow café$ ).

Ces considérations nous ont permis d'analyser les segments erratiques des apprenants comme des positions à réinterpréter par leur décalage syllabique dans le syntagme. L'analyse segmentale de la première partie de la thèse (lecture) a donc été présentée comme une étude morpho-phonologique : présentation des décalages comme des marques latentes de morphologie disparues en français dans la langue orale. Le segment déviant, dans notre corpus, peut servir à retrouver ses ancrages morphologiques (genre, nombre, modificateurs derivationnels verbal/adjectival) ; il est le support d'une syntaxe qui est informée au niveau de l'énonciation par les traces morphologiques laissées par le gabarit syllabique de l'interlangue de l'apprenant. Il suffit alors, une fois que les positions métriques ont été reconnues, de procéder à une interprétation phonétique alternative. On expliquera alors aux apprenants, par exemple, que les mots à initiale vocalique peuvent bien ne pas exister pour le FLÉO dans certains contextes (« ami » devient ainsi /lami/, /zami/, /nami/, /tami/ et la variante /ʔami/ un barbarisme souvent à éviter). De la même façon « hauteur » devient /ʔ/hauteur, la consonne épenthétique ne pouvant pas être remplacée par les alternatives /t/, /n/, et /z/ qui conformeraient des syntagmes alternatifs et déviants du point de vue sémantique (cet auteur, un auteur, ces auteurs, par exemple). Ces règles semblent généralisables et harmoniques.

Il est donc possible d'envisager l'explication de la syntaxe du français autrement par la simple inversion de procédures méthodologiques ; voici quelques exemples à l'appui de notre proposition :

-pour expliquer le genre on partira du féminin et on dira que les masculins des adjectifs se forment en éliminant la consonne (coda) finale : (heureu/z/  $\Leftarrow$  heureu/?/ ; ba/s/  $\Leftarrow$  ba/?/ ; étudian/t/  $\Leftarrow$ étudiant/?/)

-pour expliquer les désinences verbales on dira que le singulier des verbes à 2 et 3 bases souffrent une perte de consonne par morphologie régressive : (ils/elles) par/t/  $\Rightarrow$  (il/je/tu) par/?/ ; (ils/elles) fini/s/  $\Rightarrow$  (il/je/tu) fini/?/ ; (ils/elles) condui/z/  $\Rightarrow$  (il/je/tu) condui/?/...

Ce procédé nous paraît très productif car il suppose la présentation à l'apprenant des formes les moins utilisées, qui tendraient alors à être mieux assimilées par leur fréquence de présentation. Ces stratégies d'apprentissages sont pratiquées par grand nombre des enseignants mais manquent dans les exercices proposés par les méthodes. Si on arrive à présenter les CL comme complémentaire de /?/, comme des constructrices de syntaxe avérées dans l'énonciation, les pratiques d'enseignement de FLE pourraient évoluer vers une amélioration des compétences d'expression.

Nous pensons de même que le rôle du schwa syncopé (et de son complémentaire <ə>) dont la position n'est repérable que dans l'énoncé prosodique, permet de rendre plus naturelle l'articulation par l'identification de l'accent démarcatif. L'accent secondaire (distinctif ou didactique) et le morphème intonatif deviennent ainsi plus faciles à travailler.

À ces quelques conditions près donc, on peut déterminer la syntaxe de l'énonciation par la dynamique des codas / absence de coda où :

-CL cherche l'accent démarcatif et la fin du groupe lexical.

-/?/ et <ə> informent sur les limites de l'énoncé (changement de direction de propagation de vague rythmique par la perte de marqueurs morpho-phonologiques à l'oral).

Le paradoxe dans le travail que nous avons présenté est que c'est seulement par le caractère a-grammatical, accordé au mot phonologique hypothétique à la base de l'énoncé dans l'intra-langue, que nous pouvons reconstruire le syntagme pour l'apprenant. Le mot phonologique se définit par les dépendances syntaxiques de ses éléments dans un groupe prosodique défini. D'ailleurs c'est bien la construction de la syntaxe qui est au cœur de



l'enseignement des LE. Le décodage phonologique nécessaire dont nous parlions au début de cette thèse suppose alors la déconstruction de la structure syllabique de l'énoncé erratique de l'apprenant en segments. Cette déconstruction permet de reconstruire la syllabe alternative par le repérage des positions prosodiques, normées pour le français, seulement dans le moule syntaxique du mot phonologique.

La syllabation ouverte de l'énoncé français impose une dynamique accentuelle de récupération des positions articulatoires qui explique l'importance en FLE des consonnes de liaison. La comparaison des systèmes prosodiques doit pouvoir rendre évident que cette dynamique de récupération des positions articulatoires est un effet complémentaire du déplacement du poids phonologique des codas. Les positions de fin d'énoncé gagnent en tension ce qui produit une impression d'accentuabilité (accent démarcatif) en fin de groupe énonciatif. Cet accent démarcatif a des conséquences sur la syntaxe car, « il y a des « discordances » en français entre les positions segmentales et les syllabiques » (Encrevé, 1988). Comme l'interlangue du non francophone ne peut encoder cette position sans l'exposition à la dynamique syllabique de l'oral dans l'acte de communication, il faut pouvoir créer le gabarit syllabique artificiellement pour l'apprenant qui, en situation exolingue, est rarement impliqué par le cursus de la langue orale. En d'autres mots, il faut rendre explicite dans l'énoncé oral, ce que l'orthographe rend explicite à l'écrit, par la formulation de principes ortho-phonologiques qui l'aideront à construire l'énoncé conforme au français. Le FLÉO a un sens dans des pratiques de reconstruction de l'oral.

Pour rendre efficace l'intervention didactique dans les compétences d'expression on doit, enfin, déterminer les positions du début de l'énoncé comme on l'a fait pour la fin de l'énoncé. La communication efficace entre le locuteur, qui anticipe le sens à transmettre, et son interlocuteur, qui doit coder et mémoriser les signaux qui lui sont adressés, dépend fortement du repérage de ces bornes énonciatives.

Dans la suite de segments doublement interprétée dans l'échange d'information qui caractérise le syntagme, des éléments segmentaux non spécifiés<sup>347</sup> doivent pouvoir rendre compte de l'accentuation ; si un intervalle (0-1) définit le début et la fin du signal lancé par le locuteur, un intervalle (1-0) spécifie les conditions de l'interprétation du message par son interlocuteur. L'énoncé  $(0-1) \cap (1-0)$  rend alors compte des positions non syllabiques (épenthétiques) responsables de l'accentuation : elles varient leurs ancrages et doivent être

---

<sup>347</sup> « Underspecification targets » (Hale, Kissock & Reiss, 2006).

présentées à l'apprenant pour lui permettre d'opérer les changements morpho-phonologiques qui rendent efficace l'expression. Telle est la base de comparabilité de systèmes que nous proposons, basée sur la formulation de mots phonologiques alternatifs que permettent de décrire les syntagmes erratiques des corpus.

Le cadre théorique phonologique présenté ici nous semble alors compatible avec les grammaires de l'intonation qui établissent les rapports entre les groupes accentuels mineurs et les groupes intonatifs majeurs (GI) disponibles chez Rossi (1999), Morel & Danon-Boileau (1998) et Blanche-Benveniste (2010). Cela pourrait faire avancer le travail de modélisation que nous avons fait au niveau du syntagme pour aborder un niveau syntaxique supérieur (macro-syntaxe) dans la construction du texte ; on aurait alors construit un système hiérarchique cohérent, sur base phonologique pour établir des étapes successives dans l'enseignement du FLE et traiter, par exemple des différents types de discours ou aborder des pratiques d'apprentissage de langue sur objectifs spécifiques. Nous pensons avoir avancé dans cette voie :

- en préparant des outils pour étiqueter les segmentations déviantes des corpus en conversation et en lecture dans l'objectif phonologique de rendre compte de la réception et de la production (notations),
- en encadrant ce travail par un exemple d'utilisation de la plateforme PFC, pour les enregistrements, alignements, possibilités d'utilisation pour l'enseignant de FLE des analyses et corpus oraux, constitution de texte-grids sous PRAAT et transcriptions orthographiques<sup>348</sup>,
- en travaillant sur des aspects propres à la transmission du message oral (démarcation syntaxique virtuelle des groupes intonatifs / détermination de la syllabe proéminente),
- en cherchant l'origine des formations déviantes des groupes syntagmatiques dans la phonologie et donc dans l'acte même de communication.

---

<sup>348</sup> Nous pensons que la transcription orthographique doit être réalisée de préférence par un locuteur francophone sans connaissance de la langue maternelle des apprenants. Les énoncés bien interprétés correspondent bien au modèle francophone et non à l'interprétation par médiation d'un code phonologique commun au transcripateur et à l'apprenant. L'objectif est la modélisation des énoncés significatifs sur la base des paramètres du français. La transcription orthographique suffit donc puisque les segments interprétés sont ceux d'une langue en construction, riches en positions adaptatives et à rapprocher de ceux de la langue cible. Le texte produit doit enfin pouvoir être interprété par un locuteur francophone quelconque pour être efficacement analysé dans un but strictement didactique.

- en fournissant un vocabulaire unifié<sup>349</sup> pour une mutualisation possible des données. Cela permettrait de rentabiliser le travail par la discussion, l'échange et l'utilisation des acquis des expériences entre enseignants, apprenants et groupes de travail en général.

#### PERSPECTIVES : LES NOUVEAUX ENJEUX DE L'ENSEIGNANT DES L. E.

On constate aujourd'hui un manque d'accord sur les tâches et les critères pour les évaluations à réaliser dans l'enseignement des langues étrangères depuis la mise en pratique du CECRL. L'élaboration de projets de recherche mutualisés peut être envisagée dans le cadre de programmes institutionnels auxquels les enseignants secondés par d'autres professionnels auraient intérêt à participer. Le travail présenté veut apporter quelques suggestions pour le développement d'une réflexion dans ce sens, visant la mise en pratique de méthodologies efficaces basées sur des expériences partagées par différents professionnels. Elle envisage aussi la mise en application de critères pour l'évaluation de compétences communicatives car, comme il est précisé dans le CECRL,

il est malheureusement toujours impossible de tester directement les compétences. On ne peut alors que se fonder sur l'évaluation d'un ensemble de performances à partir desquelles on s'efforce de généraliser à propos de la compétence (...) On tente de déduire des performances les compétences sous-jacentes.

La notion de compétence a été, en effet, au centre de cette recherche, une compétence d'aller-retour dans l'acte de communication. Elle signale pour l'enseignant de LE une démarche scientifique à entreprendre dans les actes de communication consignés dans des corpus visant à la reconstruction de l'énonciation. Cette démarche situe l'enseignant entre le philologue et le phonologue car il est obligé de tracer le chemin inverse de la dynamique de l'évolution de la langue. L'apprenant reproduit en synchronie, ce que le système de la langue a rendu évident en diachronie : il fige un présent morphologique qui n'existe pas. Une tâche des chercheurs en phonologie est alors aussi de mesurer les écarts entre les intuitions et les constats des enseignants et les objets linguistiques construits sur cette base pour l'expérimentation.

---

<sup>349</sup> Glossaire.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abry, D. & Chalaron, M-L. (1996). *La grammaire des premiers temps*. Grenoble : PUG.
- Aguilar, L. (2003). Effects of prosodic and segmental variables on vowel sequences pronunciation in Spanish. In M-J. Solé, D. Recasens & J. ROMERO (Eds), *Proceedings of 15th International Congress of Phonetic Sciences*, 2111-2114.
- Angoujard, J.P. & Wauquier-Gravelines, S. (Eds). (2003). *Phonologie Champs et perspectives*. Lyon : ENS.
- Apothélos, D. (2002). *La construction du lexique français*. Paris: Ophrys.
- Austin, J.L. (1975). *How to do things with words*. Bristol : Oxford University Press.
- Avanzi, M. (2007). Regards croisés sur la notion de macro-syntaxe en français. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 47, 39-58.
- Avanzi, M. (2011). La dislocation à gauche en français spontané. Étude instrumentale. *Le français moderne*, 2011, 2. (En ligne)  
<http://www2.unine.ch/files/content/sites/linguistique.francaise/files/shared/documents/Disloc-sujet-AM.pdf>
- Avanzi, M. & Martin, Ph. (2007). L'intonème conclusif : une fin (de phrase) en soi ? *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 28, 247-258.
- Baqué, L. (2004). Analyse de l'interlangue de productions phoniques déviantes : un préalable pour la programmation de la correction phonétique. In J. Suso López & R. López Carrillo, R. (coord.) : *Le français face aux défis actuels. Histoire, langue et culture 1*, 293-302.
- Baqué, L. (2005). Effet sur la prononciation d'apprenants de FLE de la tâche et de la focalisation sur la forme. In M. Billières, P. Gaillard, & N. Spanghero-Gaillard, N., *DIDCOG, Colloque International de Didactique Cognitive*. Actes des Communications Orales et Affichées, 11-13.
- Baqué, L., Le Bernerais, M. & Masperi, M. (2003). Entraînement à la compréhension orale des langues romanes : quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique. *LIDIL*, 28, 137-152.
- Blanche-Benveniste, C. (1990). *Le français parlé. Études grammaticales*. Paris : CNRS.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches à la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.

- Bermúdez-Otero, R. (2006). Morphological structure and phonological domains in Spanish denominal derivation. In S. Colina & F. Martínez-Gil, (Eds.), *Optimality Theoretic Studies in Spanish Phonology* (pp. 278-311). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Bermúdez-Otero, R. & Honeybone, P. (2006). Phonology and syntax: a shifting relationship. *Linguistic knowledge: perspectives from phonology and from syntax*, *Lingua*, 116, 543-561.
- Blainey, D. (2009). Schwa behaviour in formal and informal Louisiana regional French. *Proceedings of the 2009 annual Conference of the Canadian Linguistic Association*. (En ligne)  
<http://homes.chass.utoronto.ca/~cla-acl/actes2009/actes2009.html>
- Blecua, J.M, (Dir.) (2011). *Nueva gramática de la lengua española : Fonética y fonología*, Vol.III. Barcelona : Real Academia de la Lengua española - Espasa.
- Brandao de Carvalho, J. (2002). *De la syllabation en termes de contours CV*. Mémoire HDR : École des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris.
- Brandao de Carvalho, J. (2003). Templatic morphology in the Portuguese verb. In T. Meisenburg, M. & Selig, M. (Eds.), *Nouveaux départs en phonologie: les conceptions sub et suprasegmentales* (pp. 13-32). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Brandao de Carvalho, J. (2007). From features to contours why forms, not acoustic signals, should be modelled. *Mathematics and Social Sciences*, 180, 27-41.
- Brandao de Carvalho, J, Nguyen N, & Wauquier, S. (2010). *Comprendre la phonologie*. Paris: PUF.
- Cartey-Thomas, S. (2009). *Texte et contexte: pour une approche fonctionnelle et empirique*. Mémoire HDR: Université Paris III.
- Caratini, E. (2010). "Divorce" in the history of German. *Actes des Communications Orales. 8<sup>èmes</sup> rencontres Colloque RFP 2012*, 33-34.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness and time*. Chicago: Chicago University Press.
- Chevrot, J.P. & Fayol, M. (2001). Acquisition of French Liaison and Related Child Errors. *Research on child language acquisition*, 760-77.
- Chevrot, J.P, Dugua & C, Fayol, M. (2005). Liaison et formation des mots en français : un scénario développemental. *Langages*, 158, 38-52.
- Chevrot, J.P, Chabanal, D. & Dugua, C. (2007). Pour un modèle de l'acquisition des liaisons basé sur l'usage : trois études de cas. *Journal*

- of French Language Studies*, 17, Cambridge University Press, 103-118.
- Chevrot, J.P, Dugua, C, Fayol, M. (2008). Liaison acquisition, word segmentation and construction in French: a usage-based account. *Journal of Child Language acquisition*, 36, 557-596.
- China, N. (2004). La sonoridad y la marcación en los errores comunes del habla infantil. *Revista Argentina de neuropsicología*, 4, 23-37.
- Coleman, J. (1998). *Phonological representations*. Oxford : Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Coleman, J. (2002). Phonetic Representations in the Mental Lexicon. In J. Durand & B. Laks (Eds), *Phonetic, phonology, and cognition* (pp. 96-130). Oxford: Oxford University Press.
- Côté, M-H. (2005). Empty elements in schwa, liaison and H-aspirée: The French Holy Trinity Revisited. In J. Hartmann, V. Hegedus, H. Van Riemsdijk (Eds.), *The Sounds of Silence: Empty Elements in Syntax and Phonology* (pp. 61-103). Amsterdam : Elsevier.
- Côté, M-H. (2005). Le statut lexical des consonnes de liaison. *Langages*, 158, 66-78.
- Côté, M-H. (2012). « Des configurations aux constructions : retour sur la liaison et ses déterminants ». *10<sup>èmes</sup> rencontres Colloque RFP 2012*. Actes des Communications Orales, 40.
- Crouzet, O. (2007). On segments and syllables in the sound structure of language: curve-based approaches to phonology and the auditory representation of speech, *Sciences humaines et mathématiques*, Février 2007, 57-61.
- Curculescu, E. (2012). Preaspiration denotes length: a parallel between Andalousian Spanish and the Nordic Languages. *10<sup>èmes</sup> rencontres Colloque RFP 2012*. Actes des Communications Orales, 65-66.
- Delais-Roussarie, E. (1999). Accentuation et réalisation des clitiques en français. *Cahiers de Grammaire*, 24, 17-37.
- Detey, S. (2009). Phonetic input, phonological categories and orthographic representations: a psycholinguistic perspective on why language education needs oral corpora. - The case of French-Japanese interphonology development. *Corpus analysis and Variation in Linguistics*, 179-200.

- Detey, S. & Nouveau, D. (2007). Enseignement/apprentissage du schwa et apprenants néerlandais : des données de la base PFC à l'espace-ressource en ligne du projet PCF-EF. *Bulletin PCF n°7*, 87-106. (En ligne) [http://www.projet-pfc.net/bulletins-et-colloques/cat\\_view/918-bulletins-pfc.html](http://www.projet-pfc.net/bulletins-et-colloques/cat_view/918-bulletins-pfc.html)
- Detey, S & Nouveau, D. (Coord.). (2007). Enjeux descriptifs, didactiques et théoriques. *Bulletin PFC n° 7*. (En ligne) [http://www.projet-pfc.net/bulletins-et-colloques/cat\\_view/918-bulletins-pfc.html](http://www.projet-pfc.net/bulletins-et-colloques/cat_view/918-bulletins-pfc.html)
- Detey, S., Durand, J., Kawaguchi, Laks, B., Lyche, Ch. & Racine I. (Dirs.) (2010). *InterPhonologie du Français Contemporain (IPFC), document-cadre*. (En ligne) <http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/ykawa/kakenA2011/100703.pdf>
- Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche (Eds.), (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone*. Orphrys, Paris.
- Detey, S., Kawaguchi, Y., Racine, I & Zay, F., (2011). De la transcription de corpus à l'analyse interphonologique : enjeux méthodologiques en FLE. *Transcrire, écrire, formaliser 1. Travaux linguistiques du Cerlico*, 24, 25-48.
- Di Cristo, A. (2003). De la métrique et du rythme de la parole ordinaire : l'exemple du français. *Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté*, 26-44.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., Marcellesi, J.B. & Mével, J.P. (2007). *Grand Dictionnaire de Linguistique et Sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Dugua, C. (2006). *Liaison, segmentation lexicale et schémas syntaxiques entre 2 et 6 ans. Un modèle développemental basé sur l'usage*. Thèse de Doctorat : Université Stendhal-Grenoble 3.
- Dupoux, E. & Peperkamp, S. (2002). Fossil Markers of Language development : Phonological 'Deafnesses' in Adult Speech Processing. In J. Durand & B. Laks, *Phonetics, Phonology and Cognition* (pp. 168-190). Oxford: Oxford University Press.
- Dupoux, E., Palier, C., Sebastian, & N., Mehler, J. (1997). A Destressing "Deafness" in French. *Journal of Memory and Language*, 36, 406-421.
- Durand, J & Laks, B. (1996). Why phonology is one. In J. Durand & B. Laks (Eds.) *Current Trends in Phonology: Models and Methods* (pp. 3-15). Manchester: ESRI.
- Durand, J & Laks, B. (2000). Relire les phonologues du français. Maurice Grammont et la loi des trois syllables. *Langue Française*, 126, 29-30.

- Durand, J & Laks, B. (Eds.). (2002). *Phonetics, Phonology and Cognition*, Oxford: Oxford University press.
- Durand, J., Laks, B. & Lyche, Ch., (2002). La phonologie du français contemporain : usages, variétés et structure. In C. Pusch & W. Raible (Eds.) *Romanistische Korpuslinguistik - Korpora und gesprochene Sprache/Romance Corpus Linguistics - Corpora and Spoken Language*, (93-106). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Durand, J., Laks, b. & Lyche Ch. (2003). Nouveau format des comptes rendus 2002 et 2003. *Bulletin PFC*, 1, 82-83. (En ligne)  
[http://www.projet-pfc.net/bulletins-et-colloques/cat\\_view/918-bulletins-pfc.html](http://www.projet-pfc.net/bulletins-et-colloques/cat_view/918-bulletins-pfc.html)
- Durand, J., Laks, B., & Lyche Ch., (2009). Le projet PFC: une source de données primaires structurées. In J. Durand, B. Laks, & Ch. Lyche (Eds.), *Phonologie, variation et accents du français* (pp. 19-61). Paris : Hermès.
- Encrevé, P. (1988). *La liaison avec et sans enchaînement. Phonologie tridimensionnelle et usages du français*. Paris : Seuil.
- Ewen, C.L. & van der Hulst, H. (2001). *The Phonological structure of words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández, M-L. (2009). À la recherche du son perdu : conditions de description d'une grammaire phonétique transformationnelle pour l'intercompréhension des langues proches. *Colloque international : les langues-cultures à l'université*. Académie d'Études Economiques de Bucarest. Actes des Communications Orales, 23-24
- Fernández, M-L. (2011). Syllabation et contexte liaisonnant en FLE. 25<sup>e</sup> colloque international CerLiCo. Actes des Communications Orales, 13-14.
- Fernández, M-L. (2012). Prosodie et accent de corpus. 10<sup>èmes</sup> rencontres Colloque RFP 2012. Actes des Communications Orales, 30-31.
- Féry, C. (2003). Liaison and syllable structure in French. *Project Forschergruppe "Conflicting Rules" Deutsche, Forschungsgemeinschaft Frankfurt University*. (En ligne)  
[http://web.unifrankfurt.de/fb10/fery/publications/Liaison\\_and\\_syllable\\_structure\\_in\\_French.pdf](http://web.unifrankfurt.de/fb10/fery/publications/Liaison_and_syllable_structure_in_French.pdf)
- Filliolet, J. (1973). Indices acoustiques des éléments segmentaux et orthophonie. *Langue française*, 19, 41-51.
- Fonseca, A. (2007). Análisis de la interlengua fónica. *Phonica*, vol.3, 1-29.



- Gafos, A.I. & Benus, S. (2006). Dynamics of Phonological Cognition. *Cognitive science*, 30 (5), 905-943.
- Geerts, T. (2008). *More about less. Fast Speech Phonology : the cases of French and Dutch*. Thèse de Doctorat : Paris Ouest Nanterre.
- Gil, J. (Ed.) (2000). *Panorama de la fonología española actual*. Madrid : Arco Libros.
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid : Arco Libros.
- Gil, J. & Llisterri, J. (2004). Fonética y fonología del español en España (1978-2003), *Lingüística Española Actual*, 26, 2, 5-44.
- Goldsmith, J. (2009). *The syllable*. University of Chicago. (En ligne) <http://hum.uchicago.edu/~jagoldsm/Papers/syllables.pdf>
- Goldsmith, J. (1995). *The Handbook of Phonological Theory*. Cambridge-Massachusetts: Blackwell.
- Goldsmith, J. (1993). La phonologie harmonique. In B. Laks & M. Plenat (Dir.), *DE NATURA SONORUM. Essais de phonologie* (pp. 221-266) Saint Denis : Presses Universitaires de Vincennes.
- Gómez Asencio, J.J. (1994). Los fonemas consonánticos no líquidos orales del español. *Actas del II Encuentro de Lingüistas y Filólogos de España y México*, 9-30.
- Grosjean, F., & Racine, I (2000). Influence de l'effacement du schwa sur la reconnaissance des mots en parole continue. *L'année phonologique*, 4, 393-417.
- Gussenhoven, C. (2004). *The Phonology of Tone and Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hale, M., Kisser, M., & Reiss, Ch. (2006). Microvariation, variation, and the features of universal grammar., *Lingua*, Elsevier, 645-665.
- Harris, J.W. (1983-1991), *La estructura silábica y el acento en español*. Madrid : Visor.
- Hartmann, J.M., Hegedüs, V & Van Riemsdijk, H. (2008). *Sounds of Silence, empty elements in syntax and phonology*. Amsterdam: Elsevier North-Holland Linguistic Series.
- Herrera, E. & Butragueño, M. (2003). *La tonía : dimensiones fonéticas y fonológicas*. Méjico : El Colegio de Méjico.

- Jonhson, K., (1997). *Acoustic & auditory phonetics*. Oxford : Blackwell.
- Kaglik, A & Boula de Mareüil, Ph. (2012). Perception d'un accent étranger et part de la prosodie selon l'âge de la première exposition à la L2 : transfert ou phénomène universel en acquisition ? Paris : Université Paris 8, *LIMSI-CNRS*.
- Klein, M. (1993). La syllabe comme interface de la production et de la réception. In B. Laks & M. Plénat (Dirs.), *DE NATURA SONORUM. Essais de phonologie* (pp. 100-134). Saint Denis : Presses Universitaires de Vincennes.
- Lacheret-Dujour, A. (2003). *La prosodie des circonstants en Français parlé*. Paris-Leuven : Peeters.
- Lacheret-Dujour, A. & Lyche, Ch. (2006). Le rôle des facteurs prosodiques dans l'analyse du schwa et de la liaison. *Bulletin PFC*, 6, 27-49.
- Ladefoged, P. (2003). The measurement of linguistic differences in pitch. In Herrera, E. & Martín, P. *La Tonía: dimensiones fonéticas y fonológicas* (375-402). México : El Colegio de México.
- Ladefoged, P. (1993) *Elements of acoustic phonetics*. Chicago : Chicago University Press.
- Laks, B. (1993). La constituance revisitée. In B. Laks & M. Plénat (Dirs.), *DE NATURA SONORUM. Essais de phonologie* (pp. 172-220). Saint Denis : Presses Universitaires de Vincennes, 172-220.
- Laks, B. (1995). A connectionist account of French syllabification. *Lingua*, Elsevier, 51-76.
- Laks, B. (1996). *Langage et cognition*. Paris : Hermes.
- Laks, B. (1997a). Perspectives phonologiques : compositionnalité, constituance, dynamiques et harmonies. *Histoire, épistémologie, langage*, Vol. 19, 27-72.
- Laks, B. (1997b). *Phonologie accentuelle : métrique, autosegmentalité et constituance*. Paris : CNRS.
- Laks, B. (2004). Phonétique et phonologie du continu au discontinu. D. Ablali & M. Vallette (Eds.), *Linguistique du continu au discontinu, Praxiling* 42, 145-175.
- Laks, B. (2005a). Approches de la phonologie cognitive. In V. Rey & N. Nguyen (Eds.), *Nouvelles approches en phonétique et en phonologie* (pp.291-319). Paris : Hermès.
- Laks, B. (2005b). La liaison et l'illusion. *Langages* 158, 101-126.

- Laks, B. (2005c). Phonologie et construction syntaxique : la liaison, un test de cohésion et de figement syntaxique. *LINX*, 53, 155-171.
- Laks, B. (2006). De l'approximation dans la relation phonétique/phonologie. E. Castagne (Ed.), *Intercompréhension Européenne*, Presses de l'université de Reims.
- Laks, B. (2006). Comparativism : from genealogy to genetics. In S. Cleuziou, J-P. Demoule, P. Encrevé & Laks, B. (Eds.), *Origins and evolution of languages : models, theories, paradigm* (pp. 157-191). Londres: Equinox Publishers.
- Laks, B. (2009). Dynamiques de la liaison . L. Baronian & F. Martineau(Eds.), *Le Français d'un continent à l'autre*. Presses de l'Université de Laval, 237-267.
- Laks, B. ( 2010). La linguistique des usages : de l'exemplum au datum. *L'exemple et le corpus : quel statut?*, *Travaux Linguistiques du CerLiCo* 23, Presses Universitaires de Rennes, 13-29.
- Laks, B. & Lepsant, D. (2009). La liaison en français. Quelques conditionnements morphosyntaxiques et lexicaux. In *Current issues in Unity and Diversity of Languages. Collection of papers selected from de CIL 18*. Linguistic Society of Corea. Seoul, CD ROM.
- Laks, B & Rialland, A. (Eds.). (1993). *Architectures des représentations phonologiques*. Paris : CNRS
- Larreya, P. (1979). *Énoncés performatifs, présupposition. Éléments de sémantique et de pragmatique*. Paris : Fernand Nathan.
- Le Goffic, P. (1997). *Les formes conjuguées du verbe français oral et écrit*. Paris : Ophrys.
- Léon, P. (2009). *Phonétisme et prononciations du français*. Paris : Armand Colin.
- Lleó, C. (1997). *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas segundas*. Madrid : Visor.
- Llisterri, J., Machuca, M-J., Rios, A., De La Mota, C. & Riera, M. (2003). Algunas cuestiones en torno al desplazamiento acentual en español. In Herrera, E. & Martin, P. *La Tonía : dimensiones fonéticas y fonológicas* (pp. 163-185). México : El Colegio de México.
- Lowenstamm, J. (2007). On little *n*, roots and type of nouns. In J. Hartmann, V. Hegedus, H. van Riemsdijk (Eds.), *The Sounds of Silence: Empty Elements in Syntax and Phonology* (pp.105-144). Amsterdam: Elsevier.

- Mallet, G. (2008). *La liaison en français : descriptions et analyses dans le corpus PCF*. Paris : Thèse de Doctorat, Université Paris X - Nanterre (En ligne)  
[http://www.projet-pfc.net/bulletins-et-colloques/cat\\_view/932-theses-et-memoires.html](http://www.projet-pfc.net/bulletins-et-colloques/cat_view/932-theses-et-memoires.html)
- Martin, Ph. (1973). Les problèmes de l'intonation : recherches et applications. *Langue française*, Sept. 19, 4-32,
- Martin, Ph. (1979). Une théorie syntaxique de l'accentuation en Français. In Fonagy, I & Léon, P. (Dir.), *L'accent en Français contemporain*. Ottawa : Marcel Didier.
- Martin, Ph. (2004). L'intonation de la phrase dans les langues romanes : l'exception du français. *Langue française*, 2004, 141, 36-55.
- Martin, Ph. (2005). *Linguistique de l'oralité : description prosodique et analyse instrumentale*. Paris VII (En ligne)  
<http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/2467/1/02.pdf>
- Martin, Ph. (2006). La transcription des proéminences accentuelles : mission impossible ? *Bulletin PFC*, 2006, Paris, 81-87.
- Martin, Ph. (2009). *Intonation du français*. Paris, Armand Colin.
- Martin, Ph. (2010). Détection des proéminences syllabiques et contraintes phonologiques. *Colloque Cental, Louvaine la Neuve*. PPT (En ligne)  
[www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cental/documents/presentation\\_12\\_03\\_2010](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cental/documents/presentation_12_03_2010)
- Martinez Celdrán, E. & Fernández Planas, A. (2007). *Manual de fonética española*. Barcelona : Ariel Lingüística.
- Meynadier, Y. (2001). La syllabe phonétique et phonologique : une introduction. *Travaux interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage*, 20, 91-148.
- Merteens, P. (2009). Prosodie, syntaxe et discours : autour d'une approche prédictive. *Proceedings of IDP*. (En ligne)  
[http://makino.linguist.jussieu.fr/idp09/docs/IDP\\_actes/Articles/Mertens.pdf](http://makino.linguist.jussieu.fr/idp09/docs/IDP_actes/Articles/Mertens.pdf)
- Morel, M-A. & Danon-Boileau, L. (1998). *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français*. Paris : Ophrys
- Nguyen, N. (2005) Perception de la parole. In N. Nguyen & J. Durand (Eds.) *Phonologie et phonétique* (pp. 425-427). Paris : Hermes.

- Pagliano, C. (2003). *L'épenthèse consonantique en français. Ce que la syntaxe, la sémantique et la morphologie peuvent faire à la phonologie : parles-en de ta numérotation impossible ?* Thèse de Doctorat : Université de Nice.
- Pagliano, C. (2004). Élaboration d'un corpus morphophonologique : l'épenthèse consonantique à la frontière suffixale en français. *Usage des corpus en phonologie*, 357-39.
- Perdue, C. & Gaonac'h, D. (2000). Acquisition des langues secondes. In M. Kail & M. Fayol (dir.), *L'Acquisition Du Langage : Le Langage en Développement* (pp. 215-246). Paris : Presses Universitaires de France.
- Peters, A. (1995). Strategies in the Acquisition of Syntax. In P. Fletcher & Mac Whinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 462-482). Oxford : Blackwell.
- Poiré, F. (2006). La perception des proéminences et le codage prosodique. In *Bulletin PFC*, 2006, 69-79.
- Pulgram, E. (1970). *Syllabe, Word, Nexus, Cursus*. The Hague-Paris : Mouton.
- Quilis, A. (Ed.). (1989). *Antonio de Nebrija. Gramática de la lengua castellana*. Madrid : Editorial del Centro de Estudios Ramón Areces.
- Racine, I. (2008). *Les effets de l'effacement du schwa sur la production et la perception de la parole en français*. Thèse de doctorat : Université de Genève.
- Reiss, Ch. (2012). I-language typology and the combinatorics of phonological systems. *10<sup>èmes</sup> Rencontres du Colloque RFP 2012*, Actes des Communications Orales. 9.
- Rialland, A. (2003). La syllabe ou la more en tonologie africaine ou comment se fait l'interface entre segments et tons. In P. Angoujard & S. Wauquier-Gravelines (Eds), *Phonologie. Champs et perspectives* (pp. 105-129). Lyon : ENS.
- Robert, J.M. (2003). Réduction et superposition, stratégies d'appropriation d'une langue étrangère ou seconde. *Marges Linguistiques*, Septembre 2003.
- Robert, J.M. (2004). Savoir-faire procéduraux et types d'apprenants (de langue proche ou de langue lointaine) : deux stratégies d'apprentissage/enseignements du français langue étrangère. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 2001, 124, 299-304.
- Robert, J.M. (2007). *Typologies linguistiques et stratégies didactiques*. Mémoire HDR : Université Jules Verne, Amiens.

- Roche, E. & Schabes Y. (Eds). (1997). *Finite State Language Processing*, Cambridge Massachussets : The MIT Press.
- Rossi, M. (1979). Le Français, langue sans accent ?. In Fonagy & Léon (Eds.) (pp. 13-51), *L'accent en Français contemporain*. Ottawa : Didier.
- Rossi, M. (1999). *L'intonation, le système du français : description et modélisation*. Paris : Ophrys.
- Rossi-Gensane, N. (2008). Quelles unités syntaxiques pour l'oral ? *Bulletin Phonologie du Français Contemporain*, 7, 359-372.
- Rossi-Gensane, N. (2010). Oralité, syntaxe et discours. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & Ch. Lyche (Eds.), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone* (pp. 83-106). Paris: Ophrys.
- Scheer, T. (2000). CVCV and the representation of morphological information in Phonology. *8th Central European Summer School in Generative Linguistics, Université de Nice*. (En ligne)  
<http://www.unice.fr/dsl/nis01/hdtNisScheer1.pdf>
- Scheer, T. (Ed.). (2004). En quoi la phonologie est vraiment différente ?. *Corpus 3*, Décembre 2004, Présentation du volume. (En ligne)  
<http://corpus.revues.org/193?&id=193>
- Selkirk, E (1972). *The phrase phonology of English and French*. Ph.D. dissertation : MIT, New York, Garland, 1980.
- Tchobanov, A. (2002). *Representations et apprentissage des primitives phonologiques : approche neuromimétique*. Ph.D. dissertation : Paris Ouest Nanterre.
- Tchobanov, A. (2003). Phonologie et connexionnisme. In P. Angoujard & S. Wauquier-Gravelines (Dirs.), *Phonologie. Champs et perspectives*, (pp.157-172). Lyon : ENS.
- Tranel, B. (2000). Aspects de la phonologie du français et la théorie de l'optimalité. *Langue Française*, Vol. 12, 69-72.
- Van der hulst, H. (1996). Separating primary and secondary accent. In R. Goedemans, H. Van der Hulst & E. Visch (Eds.), *Stress patterns of the word*. Vol. 1, (pp.1-26). The Hague : Holland academic graphics.
- Van Oostendorp, M. (1998). Schwa in phonological theory. *Glot International*, vol. 3, 3-8.

- Wauquier, S. (2007). Des ornithorynques et des consonnes doublement flottantes. Pour une théorisation unifiée de la liaison. Université Paris 8, *Hommage à Pierre Encrevé, phonologue variationniste*. (En ligne) <http://sophie.wauquier.pagespersoorange.fr/download/Faire%20Signe.vf.pdf>
- Weissenrieder, M. (1995). Indirect Object Doubling: saying things twice in spanish. *Hispania*, 169-177.
- Wittgentstein, L. (1973). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid : Alianza Editorial.

# GLOSSAIRE

TERMINOLOGIE	DÉFINITION
ACCENT CARACTÉRISTIQUE : AC	Proéminence accentuelle constatée dans l'analyse automatique ou manuelle d'un corpus d'apprenant de FLE relevée sur la dernière syllabe d'un mot phonologique ou sur un monosyllabe emphatisé autre qu'en fin de groupe intonatif. L'accent dit distinctif ou didactique n'est pas un AC.
ACCENT DÉMARCATIF : AD	Accentonème ou accent d'intensité ou de durée à la fin du groupe intonatif ou groupe de souffle, normalement constitué de moins 7 syllabes.
ACCENT NUCLÉAIRE	Accentonème marquant l'accent principal dans une suite formée d'un ou plusieurs groupes accentuels.
ACCENT SECONDAIRE	Accentonème marquant un accent autre que AC ou AD dans un chaîne syntaxique.
ACCENTONÈME	Unité de segmentation servant à comptabiliser les mots phonologiques de l'intra-langue par la proéminence accentuelle.
AJUSTEMENT DE CODAS RYTHMIQUES	Mise en évidence d'une différence entre la syllabation ouverte ou fermée dans un mot phonologique ou groupe intonatif à des fins d'élaboration de règles orthophonologiques.
ENCHAÎNEMENT SUR CF	Signalement de lien entre un mot phonologique terminé en syllabe fermée et un mot à initiale vocalique.
ENCHAÎNEMENT M1/ M2 SUR PAUSE GLOTTIQUE	Signalement de lien entre les mots phonologiques terminés en syllabe ouverte et les mots phonologiques à initiale vocalique.



EPENTHÈSE	Dans le domaine de l'apprentissage du FLE, trait non identifié segmentalement dans la ligne syllabique. Il implique un déplacement accentuel dans l'énoncé prosodique.
FILLER SYLLABIQUE	Dans l'acquisition de la langue maternelle, correspond à une structure définie par sa valeur phonologique comparable à celle d'une syllabe non accentogène.
GROUPEMENT SYNTAXIQUE	Mots prosodiques constituant un groupe accentuel mineur.
INTRA-LANGUE	Système linguistique non répertoriable qui contient les productions <b>erratiques</b> des performances de locuteurs non experts.
FLÉO / LÉO	Modèle linguistique de la langue orale cible servant à rapprocher des prosodies concurrentes.
LIAISON CATÉGORISÉE	Coïncidence dans l'ajustement des frontières syllabiques dans les contextes de liaisons catégoriques et variables du français.
LIAISON CATÉGORISABLE	Liaison fréquente (dans le corpus) définie par la coïncidence d'ajustement de frontières syllabiques dans les contextes de liaisons catégoriques ou variables du français standard.
LIAISON ERRATIQUE	Enchaînement produit sur une consonne parasite.
MACRO-SEGMENTATION	Toute segmentation qui se produit au dessus du mot phonologique.
MOT PHONOLOGIQUE	Structure virtuelle qui permet de définir la syllabe prééminente par les rapports syntagmatiques de ses constituants.
MOT PROSODIQUE	Structure constituée au moins d'une syllabe prééminente.

ORTHOPHONOLOGIE	Système d'ajustement segmental qui agit en interaction pour assurer l'efficacité de la communication.
PAIRE MINIMALE PHONOLOGIQUE	Structure constituée d'une syllabe proéminente et d'une proto-syllabe
PHRASE PHONOLOGIQUE	Structure composée d'au moins une proto-syllabe dans un mot prosodique.
PROTO-SYLLABE	Syllabe non proéminente sujette à de possibles phénomènes de syncope/assimilation par la présence d'un segment non accentogène (schwa, voyelle extramétrique).
SYLLABE INFORMÉE	Structure linguistique définie par son caractère accentogène qui rend opératifs les rapports syntagmatiques dans une langue, même virtuelle ou non répertoriée.
SYLLABE PROÉMINENTE	Syllabe marqué d'un trait distinctif (inflexion accentuelle, durée) qui la différencie des syllabes contiguës.
SYNTAGME	Ensemble de mots prosodiques constituant un groupe accentuel majeur à accent nucléaire.
UNITÉS PORTEUSES DE SENS (UPS) / EP	Unité intonative dans un groupe souffle à accent nucléaire.



## ANNEXE I

CONTEXTES DE LIAISON EN CONVERSATION : GRILLES 1 à 14



## GRILLE 1 : Esplfmml /LF

	Type	Locuteur	Segment	Non réalisée
1	D'un endroit	LF	/n/	
2	Trois ans	LF	/z/	
3	Pendant une	LF		X
4	C'était une	LF		X
5	Les autres	LF	/z/	
6	Les oubliées	LF	/z/	
7	Jamais été	LF		X
8	Tout est beau	LF	/t/	
9	Tout est centre	LF	/t/	
10	C'est un peu	LF		X
11	Mais en	LF		X
12	Sont un	LF		X
13	Beaucoup	MM		X
14	C'est une ville	LF	/t/	

15	C'est une ville	LF		X
16	J'ai fait un	LF		X
17	Pendant une	LF		X
18	Il y avait un	LF		X
19	Très actif	LF	/z/	
20	C'est une ville	LF		X
21	Je suis allée	MM	/z/	
22	3 jours alors	MM		X
23	C'est une bonne	MM		X
24	D'aller à	MM		X
25	Les Français aiment	LF		X
26	Partout en France	LF		X
27	Les Espagnols	LF	/z/	
28	On est	LF	/n/	
29	Aller à	LF		X
30	C'est assez	LF		X

## GRILLE 2 : Esplfmml / MM

	Type	Locuteur	Segment	Non réalisée
1	C'est un film	MM		X
2	C'est un film	MM		X
3	C'est un film	MM		X
4	C'était une	MM		X
5	Beaucoup aimé	MM		X
6	Pas à ça	MM		X
7	C'est un	MM		X
8	Un homme	MM	/n/	
9	Dont on voit	MM	/t/(sans ench.)	X
10	C'est une femme	MM		X
11	Ses enfants	MM	/z/	
12	C'est une femme	MM		X
13	Maintenant	MM		X
14	C'est une ville	LF	/t/	



15	C'est une ville	LF		X
16	Dire aux enfants	MM	/z/	
17	Pas une situation	MM		X
18	Très optimiste	MM		X
19	Pas entre	MM		X
20	Chez elle	MM	/z/	
21	Bon il	MM		X
22	J'ai beaucoup aimé	MM		X
23	Quand on	MM		X
24	Quand il	MM	/t/	
25	Peut être le dernier	MM		X
26	Mais il est	MM		X
27	Content avec	MM		X

### GRILLE 3 : Esptcmrl / TC

	Type	Locuteur	Segment	Non réalisée
1	Dans une salle	TC	/z/	
2	Dans un seul film	MR	/z/	
3	Dans un même	TC	/z/	
4	Différents acteurs	TC		X
5	Vous avez vu	MR	/z/	
6	Vous avez visité	MR	/z/	
7	C'est une exposition	MR	/t/	
8	C'est une exposition	TC	/t/	
9	Dans une chambre	TC	/z/	
10	C'est un artiste	MR	/t/	
11	Dans un une	TC	/z/	
12	Mais elle	TC	/z/	
13	Très intéressant	TC	/z/	
14	C'est une histoire (2)	MR	/t/	

15	Mais alors	MR		X
16	Pas à chaque fois	TC		X
17	Dans une chambre	MR	/z/	
18	C'était en boucle	TC		X
19	Dans une chambre	MR	/z/	
20	C'était à Madrid	MR		X
21	Mais à Turin	TC		X
22	C'était en allemand	MR		X

## GRILLE 4 : Esptcmrl / MR

	Type	Locuteur	Segment	Non réalisée
1	Mes enfants	MR	/z/	
2	J'y étais allée	MR	/z/	
3	Quelles étaient	MR	/z/	
4	Je suis allée	MR	/z/	
5	C'était un stage	MR		X
6	On a fait	MR	/n/	
7	On a voyagé	MR	/n/	
8	On a pris	MR	/n/	
9	Deux enfants	MR	/z/	
10	Vous avez	TC	/z/	
11	Vous y étiez	TC	/z/	
12	Deux enfants	MR	/z/	
13	Vous êtes allés	TC	/z/	

14	On est allés	MR	/t/	
15	Ils sont âgés	MR	/t/	
16	Vous êtes allés	TC	/z/	
17	On est allés	MR	/n/	
18	On a visité	MR	/n/	
20	D'autres endroits	MR	/z/	
18	C'était un pays	MR	/t/	
19	On allait	MR	/n/	
20	Les hôtels	MR	/z/	
21	Qu'ils allaient	MR	/z/	
22	C'est une perte	MR	/t/	
23	Faudrait pas oublier	MR		X
24	Il faut en tirer	MR		X

## GRILLE 5 : Espsflpl / SF

	TYPE	LOCUTEUR	SEGMENT	NON RÉALISÉE
1	Nous a dit	SF	/z/	
2	Les élections	SF	/Z/	
3	Nous avons	SF	/z/	
4	Mais aussi	SF		X
5	Les élections	LP	/z/	
6	sont un moyen	LP		X
7	C'est une forme	LP	/t/	
8	Tu nous as dit	SF	/z/	
9	Nous a parlé	SF	/z/	
10	Tu nous as dit	SF	/z/	
11	Les intérêts	LP	/z/	
12	De plus en plus	SF	/s/	
13	Il était un fiasco	LP		X
14	Fait un communiqué	LP		X
15	Ils ont le pouvoir	LP	/z/	
16	Quand il a dit	LP		X

## GRILLE 6 : Espsflpl / LP

	TYPE	LOCUTEUR	SEGMENT	NON RÉALISÉE
1	C'est un film	LP	/t/	
2	Mes acteurs	SF	/z/	
3	Très inquiétant	LP	/z/	
4	Un inspecteur	LP	/n/	
5	Est en train de créer	LP	/t/	
6	Très intéressant	SF	/z/	
7	Quand elle	LP		X
8	Avait inventé	LP		X

## GRILLE 7 : Esplsmrl / MLR

	Type	Locuteur	Segment	Non réalisée
1	C'est un film (2)	MLR	/t/	
2	Très inculte (2)	MLR	/z/	
3	Mais elle (2)	MLR		X
4	Plus en plus	MLR	/s/	
5	Plus intéressant	MLR	/s/	
6	C'est un film	MLR	/t/	
7	Deux ans	MLR	/z/	X?
8	Deux années	MLR	/z/	X?
9	Tu avais aimé	LS	?	X?
10	C'est une exception	MLR	/t/	
11	Dans un (rep.2)	MLR	/z/	
12	C'était un film fr	MLR		X
13	C'était un film	MLR	/t/	
14	C'est un grand chose	LS	/t/	



15	Elle est américaine	MLR		X
16	Elle est américaine	LS	/t/?	X

## GRILLE 8 : Esppmjll / PM

	Type	Locuteur	Segment	Non réalisée
1	Jamais habité	PM		X
2	C'est une façon	PM	/t/	
3	Très heureuse	PM		X
4	Les endroits	JL	/z/	
5	Vous avez	JL	/s/	
6	Des endroits	PM	/z/	
7	Rentrer à nouveau	JL		X
8	Les hôtels	PM	/z/	
9	Les hôtles	PM	/z/	
10	Un hôtel	PM	/n/	
11	Plus ou moins (2)	PM	/s/	Coda ?

## GRILLE 9 : Esprlrpl / RL

	TYPE	LOCUTEUR	SEGMENT	NON RÉALISÉE
1	Sommes en contre	RL		X
2	Ils vont apporter	RL		X
3	Sommes en train	RP		X
4	Plus ou moins	RL	/z/	
5	Nous avons	RL	/z/	
6	Dans une situation	RL	/z/	
7	Très à l'aise	RL	/z/	
8	Nous avons gaspillé	RL	/z/	
9	Nous avons vécu	RL	/z/	
10	Nous a	RP	/z/	
11	Nous aurons	RP	/z/	
12	Ns vivons à présent	RP		X
13	Des enfants	RP	/z/	
14	C'est un peu grave	RP		X

15	C'est hôtex	RP		X
16	C'est une hôtesse	RP		X
17	Nous espérons	RP	/z/	

## GRILLE 10 : Espamchl / AM

	TYPE	LOCUTEUR	SEGMENT	NON RÉALISÉE
1	Très heureuse	AM	/z/	
2	Des endroits	AM	/z/	
3	Des alentours	AM	/z/	
4	Il était en train	AM		X
5	Nous avons	AM	/z/	
6	Deux ans	AM	/z/	
7	Il était en bas	AM		X
8	Dans une	AM		X
9	Ce sont un peu	AM		X
10	Très intéressant	AM	/z/	

## 11 : Esppmjll / JL

	Type	Locuteur	Segment	Non réalisée
1	Dans un sommet	JL	/z/	
2	Nous n'avons pas eu	JL		X
3	Un hélicoptère	JL	/n/	
4	On a pu	PM		X
5	Plusieurs expéditions	JL		X
6	Mais il est mort	PM		X
7	Mais il y a	JL		X
8	Mais il a employé	JL		X
9	Mais aussi	PM		X
10	Tous les endroits	JL	/s/	Coda?
11	Il est une situation	JL		X
12	On prend une voiture	JL		X
13	Ça peut être	JL		X
14	Bon peut être que	JL	/t/	

## 12 : Espchaml / CH

	TYPE	LOCUTEUR	SEGMENT	NON RÉALISÉE
1	Est une personne	CH	/s/	erratique
2	Il est un (2)	CH	/t/	
3	Dans un restaurant	CH	/z/	
4	Un appartement	CH	/n/	
5	Commencent à	CH		X
6	Ont en commun	CH		X
7	Dans une famille	CH	/z/	
8	Vivent ensemble	CH		X
9	C'est une sorte de	CH	/t/	
10	Est amusant	AM		X
11	C'est une façon	CH		X
12	Un moment où	CH		X
13	Bien écrit	AM		X
14	Dans un langue	CH	/z/	
15	Partager	CH		X

	l'appartement avec			
16	Très intéressant	CH	/z/	
17	Des autres (2)	AM	/z/	
18	C'est une bonne	AM	/t/	
19	C'est exactement ça	CH	/t/	



## 13 : Esplsmrl / LS

	Type	Locuteur	Segment	Non réalisée
1	C'est un chose	LS	/t/	
2	C'est un chose	LS		X
3	On peut en Espagne	LS		X
4	Commencer à	LS		X
5	C'est une chose	LS	/t/	
6	C'était impossible	LS		X
7	Pourrait avoir	LS		X
8	C'est un	LS	/t/	
9	Deux cents ans	LS		X
10	Des esclaves	LS	/z/	
11	Aux yeux (rep.2)	LS	/z/	
12	Sont actuellement	LS		X
13	C'est seulement	LS		X
14	C'est un bon	LS		X
15	C'est une grande	LS		X

	chose			
16	C'est une blessure	MLR	/t/	
17	Des hommes (2)	MLR	/z/	
18	Se sont une espèce	LS		X
19	En Espagne	MLR	/n/	
20	Commencent à	MLR	/t/	
21	Des autres choses	MLR	/z/	
23	Quand au moment	MLR		X
23	Il faut au moins	LS		X
24	C'est un sujet (2)	LS	/t/	
25	Plus importantes	MLR	/z/	
27	C'est un sujet (2)	LS	/t/	

## 14 : Esprprll / RP

	Type	Locuteur	Segment	Non réalisée
1	C'est un film	RP		X
2	C'est une personne	RP	/t/	
3	C'est un homme (2)	RP	/t/	
4	Mais l'homme veut y aller	RL		X
5	Mais il passe	RP		X
6	Mais après le film	RP		X
7	Des enfants	RL	/z/	
8	Des enfants	RP	/z/	
9	Vient aussi	RP		X

ANNEXE II  
RETRANSCRIPTION DE CONVERSATION LIBRE



\*AM quand pas indiqué

12. **DE** de la ville de **Lyon 1**
13. <CH : hum hum>
14. **QUE** J'ai/ laquelle j'ai habi**TE** pendant/ un **mois 2**
15. <CH : ah>
16. **ET** J'ai des bons/ souvenirs **3**
17. <CH : hum hum>
18. **DE** cette expéri**ENCE** et de cette ville/ parce **que 3/ j'étais très/z/heureux 1/** et / j'ai visité / beaucoup **de 4/ de 5/ du des/z/ endroits des**
19. <CH : hum hum>
20. **DES** villages/ aussi des des / **des/z/alentours 2/**
21. <CH : ah très **bien 1b**>
22. Et / **C'EST** merveilleux/ surtout les **LES** deux fleuves/
23. <CH : ah oui>
24. **QUI** passent par la / ----(9)
25. <CH : je me rap**PELLE** j'ai euh je j'ai >
26. Par la ville**5** / tu as visité tu connais **/6**
27. <CH : je euh j'ai visi**TE** j'ai euh j'ai **FAIT** une courte sé**ANCE** à **LYON [continue sans pause]>**
28. Ah bon
29. <CH : il y a / je crois **QUE** c'était en deux mille deux mille **huit 2b/ oui3b** / que je euh j'ai été là>
30. **MOI** aussi je pense
31. <CH : mais je ne me rap**PELLE** le nom/ c'était la Saône**4b** / et et l'au**TRE** l'autre l'autre rivière>
32. La la rhône
33. <CH : ah la **Rhône** et la Saône >
34. Le **LA** Rhône et la Saône la Sa**ONE** c'est / le leuh/ **LE** fleuve / qui
35. <CH : hum hum>
36. Qui \*embouche\* dans la **Rhône 7**
37. <CH : hum hum>
38. Et / bon / euh / **surtout** je me souviens de l'eau /de / de la clarit- **de le euh mh \*)\*/** de l'eau verte / presque !verte/ qu'il / **QU'IL** emporte
39. <CH ; ah oui **C'EST** c'est >
40. Le fleuve **LE** le / c'est /**C'EST** merveilleux / **et 8/**
41. <CH : je trouve que ce sont euh des **DES** fleuves / vrai**MENT** merveilleux parce que c'étaient (11)>
42. Aussi / **CE** sont / merveilleux>
43. <CH ; on pouvait on pou**VAIT** èh \***NA-** \*navirer\* naviguer s->
44. **OUI** oui aussi nav- /on peut les / **ET** mh / si **TU** te rappelles aussi la grande montagne de \*fourbières\* /avec **le 9** /la basilique
45. <CH : oui **OUI** j- j'ai été **OUI** oui / j'ai **FAIT** / il y a**VAIT** un mh une espèce de cal**vaire5b**>
46. Tu as visité la v- la basilique/
47. <CH : ou quelque chose comme **ÇA** hein je je me rappelle**9b**>
48. **C'est/t/une 3 une**église/ mh pff / **extraordinaire**
49. <CH : **OUI** oui oui>
50. Avec des mosaïques / tu rappelles les mosaïques dans les/ dans les les **murs 10**
51. <CH : Oui / et une image **6b** / énorme de la vierge / de **euh tout doré**>
52. En or **EN** tout doré tout doré **11/ complètement doré / ET** quand j'ai euh visité èh l- **CETTE** ville/ **il éTAIT # en train de** / euh de le s- d'être **res/ taurée \*o\*** / **comment** dire de

53. <CH : res- hum hum>  
 54. D'arranger de  
 55. <CH : hum hum>  
 56. tu l'as VUE je pense que nous avons été dans le même année  
 57. <CH : peut-être peut être>  
 58. Nous /z/avons coïncid- coïn bon  
 59. <CH : euh coïncidé là7b/ peut-être je sais pas 8b[rires]>  
 60. Dans à il y a / deux/z/ans 12  
 61. <CH : oh OUI alors on a euh je je suis9b-> (23)  
 62. Et tu as vu la vi- LA vierge qui est EST /descendue de de la tour13/ il éTAIT# en bas  
 63. <CH : oui oui je L'AI vue je l'ai VUE ben bas oui oui>  
 64. Il est dans/z/une comme une euh / une boîte de cri- en vitr- en vitre 14 /il est dedans 15/  
 TU l'as vue la vierge  
 65. <CH : oui je l'ai vue je l'ai vue hors de là>  
 66. bon je sais pas si / SI c'est la même époque / et en PLUS le euh/ j'ai très BON souvenir aussi  
 de DE petits villages/ comme le Bois d'Oingt 16/ et ----(30)  
 67. <CH : le QUOI 10b>  
 68. Le BOIS d- d'in D'OINGT et auSSI Oingt  
 69. <CH : hum hum hum>  
 70. Ce sont des villages 17 / comme euh de l'âge euh / médiéval 18/ médiév- de le médio euh  
 \*medioevo\*/ médiéval/  
 71. <CH : médiéval oui>  
 72. Je pense que ça se dit comme euh \*medieval\*/ et tout /t/ en en pierre dorée  
 73. <CH : ah>  
 74. Et sont/ très j- très mh / bEAUX èh bon je je  
 75. <CH : je me rapPELLE 11b mh>  
 76. et le BeaujoLAIS la région du Beaujolais 19  
 77. <CH : ah oui celle-LA on/n/ a fait une excursion avec LA l'université/ on/n/ on/n/ a bu de du  
 vin oui 12b>  
 78. Avec les les lignes oh mon Dieu  
 79. < CH : oui ET il y avait aussi/ UNE chose / que je ME rappelle /les traboules13b>  
 80. LES traboules oui dans l-  
 81. <CH : te rappelles ça14b >  
 82. Dans LE vieux Lyon  
 83. <CH : QUE c'étaient des passages  
 84. Oui  
 85. < CH : c'étaient les passages 15b  
 86. Ce sont des couLOIRS des passages oui entre les  
 87. <CH : des passages>16b  
 88. Oui entre les pend  
 89. <CH : entre les \*édi fices\* et on pouvait traverser entre l- oui>  
 90. Oui les les bâtiMENTS oui les bâtiMENTS les  
 91. <CH : c'étaient de euh c'étaient de l'époque >  
 92. Euh ce sont# un peu èh d- sont de l'époque de euh de la Renaissance  
 93. <CH : je crOIS oui oui>  
 94. oui / très/Z/ 4 intéresssant hein / ET la cathédrale aussi hein 20  
 95. <CH : et les peintURES sur les murs tu te rapPELLEs les fresques SUR les murs>  
 96. ET de l'horloge / ET l'horloge de la cathédrale tu as vu 21 --- (44)  
 97. < CH : oui OUI aussi > (29)  
 98. Pff merveilleux oui [1009 mots]

**Tableau des possibles prééminences syllabiques pour identification de l'accentonème dans le corpus »**

Locuteur	AD	AcL*	AC	Autres	Total
AM	21	4	46	15	82
CH	16	----	29	34	79
Total	37	4	75	49	161

Moyenne groupes accentuels en interaction  $1009/161 = 6.261$

**Notes pour toutes les transcriptions <sup>350</sup>/<sub>351</sub> :**

**Interprétation :**

AD : Accent Démarcatif (syllabe prééminente ? fin de groupe intonatif)

AcL : Contexte de liaison marqué d'une prééminence sur total de liaisons effectivement réalisées.

AC : Accentonème de syllabe prééminente en position décalée par rapport à la prosodie du français.

Autres : Mots soutien accentué dans une syllabe non démarcative, hésitations prééminentes, mots inventés...

**Notation :**

AD : en caractères gras et noté (b=locuteur non principal)

CL : en caractères gras en rouge

AcL : en caractères gras en rouge + numéro

AC : en majuscules (même monosyllabes et mots soutien)

Autres : en caractère gras sans notation.

<sup>350</sup> Le nombre de mot divisé par le nombre de syllabes prééminentes nous rapproche de la moyenne de syllabes par groupe intonatif et permet de vérifier si le résultat est raisonnable pour un groupe intonatif (une moyenne de 7 syllabes par groupe intonatif pour le français selon Wiolland cité par Martin/ 8 en espagnol selon Blecua).

<sup>351</sup> L'objectif de la notation est de marquer les syllabes prééminentes qui coïncident avec l'accent de fin de groupe intonatif, les mots phonologiques (syllabes, lexème ou morphème informé et identifié comme faisant partie de la langue et qui permettent de reconstruire la structure macro-syntaxique du discours.)

Les accentonèmes dans les corpus (AC) marqueraient les intonations déviantes mais une bonne identification du mot phonologique français.

Les contextes de liaison marqués (CL) correspondent à l'acquisition du rythme accentuel dans le groupe intonatif.

Les contextes de liaison accentués (AcL) marquent la déviance la rapport à l'intonation mais un accent de groupe en voie d'acquisition (comme AC). Ils ne sont pas comptabilisés comme effets prééminents.



\* CH quand pas indiqué

1. Le **titre** du de du film euh non/ je v-**VAIS** parler d'un livre/1
2. <AM : du **LIV**re1b>
3. Le livre que tu as **offERT** à / à Consuelo**2** /il y a quelques **jours** /3
4. que je l'avais déjà lu **COM**me tu te r-te rappelles /
5. euh le livre euh le **titre** est/ Ensemble c'est **tout** /4
6. et l'auteure 5/est **AN**ne Cavaldi /euh/ je l'ai trouvé intéressant /6
7. parce que **c'est** 7 / mh une **SOR**te de / de famille alternative /
8. il s'a**GIT** de / de trois personnages euh/ is**SUS** de milieux mh/ très différents / 8
9. l'un **est/t// une personne** de la noblesse /9
10. **l'autre est# (prononcé /es/) une** personne de la bourgeoisie/10
11. et un troisième est d'un **miLIEU** euh \*/\*/ d'un milieu plu**TOT** ouvrier/
12. et **il est /t/un 1/ il est /t/ un** mh cuisinier /11
13. un cuisinier **qui travaille dans/z/ un** restaurant/ 12
14. et il partage **un/n/ appartement**/ 13
15. **et là ils commencent# à/** bon à vivre ensemble/
16. **et/ ce qu'ils/z/ ont #en commun**/14 est / qu'ils ne trouvent chez leur famille/ ce qu'on cherche normale**MENT dans/z/ une famille**/
17. **et i- ils et mh ils vivent #ensemble/** et c'est pour **ÇA** que le livre c'est /
18. le **titre** du livre est / Ensemble **C'EST** tout parce que /
19. **simplement** c'est vivre ensemble/ (32)
20. <AM : oui/ **MAIS** ça me/ **euh**/ m'importe ou me rapporte à /
21. le **programme** de la télé/ **ñ** s'appelle Grand **frère**/2b>
22. ah
23. <AM : tu **penses** que c'est **IL** y a des /euh/ \*so\* semba- semblable 3b/
24. **A Ce** programme là ou non>/
25. **NON** pas du tout /
26. <AM : pas **PAS** du tout / ah **bon**/4b>
27. Pas du tout ce sont des **GENS** qui/
28. <AM : parce que **COM**me sont des personnages / aussi différents>5b/
29. Oui mais **LA** c'est quelque chose c'est le **mh** ce qu-/
30. c'est la vue euh mh euh d'un ch- euh/
31. d'**UNE** per- de quelqu'un qui le regarde **C'EST c-/ c'est/t/ une** **SOR**te de voyeurisme/
32. <AM : ah bon>
33. la **DEDANS** il n'y a pas ça il n'y a pas cela euh **c'est#une façon** spontanée/ 16
34. èh de développer/ 17 une sorte de famille/ ce sont des **DES** /
35. des des relations familia**rs** 17/familiales /18 q- je crois que mh un **peu**19 /
36. il y a un **moment #où** il y a mh une /sorte de relation amoureuse /20
37. <AM : **ET ce roman est #amusant 6b/** il est tr- il est **ELLE** est i->
38. **BON** euh je **CROIS** que c'était **TRES** très bien/
39. <AM : il est très **bien # ?écrit** ou euh/ tu aimes **Anna** Cavaldi>
40. très bien écrit et c'est **euh/ dans/z/ un 2 langage** plutôt familier/ 20
41. <AM : **AH BON** bon>
42. Parce que euh il s'- il s'agit de de euh de personnages **jeunes** /21
43. et l'un **d'eux**/22 amène 23/sa grand-**MERE** euh mh /
44. partager l- l'ap- partager l'apparte**MENT** avec eux/(56)
45. <AM : ah oui la grand-**MERE** entre>
46. Et la fille s'occ**UPE** de la grand-mère /
47. <AM : euh u- une grand-**mère 6b**>
48. Et j- te **DIS** que c'est c'est /t/une façon de / euh d- de cons**TRUI**Re une famille /
49. d'une **façon** 24/spontanée sans des sans des **LIENS** sans des liens /

50. <AM : ah **BON** très bien>  
 51. Euh de paren**TE** c'est/ euh c'est quelque **chose** de /  
 52. de **très/z/ intéressant** et au**SSI** c'est / langue est **très/z/intéresSANT** parce que c'est euh/  
 53. langue **familier** /des **JEUNes** gens  
 54. <AM : et c'est il Y **A** de euh \*)\* comment **DIRE** 6b/j'ai **oublié** le /**BON** ça ne fait rien /**JE**  
 voulais un peu euh les **relations des/z/ autres avec** la grand-mère c'est **bon 7b/**  
**55. des/Z/ autres pers->/**  
 56. Oui  
 57. <AM : euh a**MIS** \*)\* / il **fiNIT** pour être tous amis et >  
 58. Oui oui **en/n/ effet** c'est c'est/t/une relation intéres**SANTe** c'est /  
 59. précisé**MENT** mh \*)\* /la fille qui a l'idée qui **propose**25/ que le **cuisinier** /  
 60. que qui est euh le petit-**FILS** de la de la grand-**mère** / 26  
 61. a**MENe** sa mère parce qu'elle est **dans/z/ une** résidence de du troisième âge/  
 62. et elle elle en veut son son son petit-fils pour ce**LA** et bon/  
 63. c'est la l'**iDEE** de la/ de la **fille** qui est \*)\*/  
 64. <AM : ouais>  
 65. Qui est qui est **pei/ei/ntre/**  
 66. elle a été **peintre** elle s- elle aime elle\*)\* avec l'ar**GENT** que la grand-mère/  
 67. peut lui donner parce qu'elle laisse la **résidence** /elle se remet se re**MIS** euh /  
 68. se remet à à **peindre**/27 parce qu'elle **A** été artiste \*)\* **alors**28  
 69. <AM : ah oui>  
**70. Non c'est c'est/t/ une chose bon/** qui se passe dans le ro**MAN** mais/  
 71. **BON** [rires] c'est bien  
**72. <AM : c'est# une bonne** cohabitation **non 8b>**  
 73. **Oui oui [rires] c'est #exactement** ça /  
 74. <AM : de tous bon **TRES** bien> [853d mots]

**Tableau des possibles proéminences syllabiques pour identification de l'accentonème dans le corpus »**

Locuteur	AD	AcL	AC	Autres	Total
CH	28	1	39	14	82
AM	8	1	16	4	29
Total	36	2	55	18	111

Moyenne groupes accentuels en interaction 803/111 = 7.2

\* LP quand pas indiqué

1. **Alors** **bonjour** **Sofia** [rires]
2. <SF : Bonjour >
3. Eh/ je voudrais<sup>1</sup> /vous parler **D'UN** film que j'ai vu/ èh le **week-end** dernier/
4. èh **c'est/T/ un film** améri**CAIN** de Scorsese / èh il **s'appelait** euh **Shutter Island**<sup>2</sup> /
5. ah **èh** avec Leonardo di Caprio/ tu le **connais**<sup>3</sup>
6. <SF : je ne connais pas le **film**<sup>1b</sup> / mais je connais l'**acteur**> **2b**
7. **Ah oui**
8. <SF : èh je ne l'aime èh euh /**ce n'est** pas un de **mes/z/ acteurs** èh/ favoris [rires] **3b**
9. mais le **FILM** est sur **QUOI** de quoi s'agit-il<sup>4b</sup>>
10. Eh bon il s'a**GIT** sur la/ èh bon/ je connais la parole en fran**ÇAIS** mainte**NANT** c'est/ euh locura/ locure<sup>4</sup>
11. <SF : Fo**LIE** sur la folie>
12. Fo**llIE** je sais pas si c'est euh **Folie** / c'est quand quel**qu'un** **5/ EST** /èh/ èh/ a/ une mala**DIE** à la à ces euh à la **\*men\* \*men\*/**
13. **OH** sais **pas** comme on **dit** **6** [rire] **JE** connais le parole [rire]
14. <SF : dans sa / il **IL** a il il y avait / quelque per**SONNE** il ya a une maladie à la **tête**><sup>5b</sup>
15. Men**TALE** ouais
16. <SF : **mentale/ mentale** **oui** **6b/ c'est mentale** **non/ 7b**>
17. Eh **OUI** èh /et c'est mh/ et l'**acTION** est sit**UEE** euh /
18. à à com**MEN**ce de **dix-neuvième** siècle/ **et / èh mh / le c'est une fi- un film très/z/ inquiétant** **7/et et èh il s'agit de d'une/ mh /**
19. **UN/n/ inspecteur** de police / c'est pas vrai **C'EST** pas de exactement **mais** **8/ pa reil/9**
20. **ET** qui va à euh / une qui voyage à dans à une **ile** **10/ où** **11/**
21. il y a un **centre**<sup>12</sup> / où les maladies ment**AUX** sont reclus / et pour inves**TIGUEr** euh /
22. èh une **\*désapari TION\*** /èh d'une **D'UNE** des maladies d'une femme/ èh mh / **ET** / alors
23. <SF : mais **la** **8b**>
24. Tout tout tout le **FILM** c'est / **UNE** trompe d'oeil car euh mh /
25. èh le èh le s- èh supposé inspecteur **13/ èh de police** était un des èh /
26. **reclus** <sup>14/</sup> dans cet euh **centre -centre** <sup>15/</sup> et le doc**TEUR** èh /
27. et mh était èh èh en train d'essayer avec **LUI** une thérapie/<sup>16</sup>
28. de dramatisa**TION** de son his**TOIRE** pour **voir**<sup>17</sup> / **s'il** èh peut èh continuer mh èh dans le **centre**<sup>18</sup>
29. Eh avec le èh un tata- traitement /èh phamacolo**GIQ**ue ou il **DOIT** le lobotomiser car/ èh il èh / (<sup>64</sup>)
30. mh est/t/en train de créer beaucoup de problèmes [rires]
31. <SF : et et èh il paraît très très/z/ intéressant **NON** le sujet /
32. mais / la la **femme**<sup>9b</sup> / qu'on cherchait<sup>10b</sup> /que l'inspecteur cher**CHAIT** elle est là èh elle elle est>
33. Euh elle était là car elle avait **TUE** sa femme /
34. **CAR** sa femme èh qui était èh aussi très èh mail elle avait très mal /
35. à sa **TETE** elle avait euh/ plongé **19/ ses trois fils**<sup>20</sup> / dans un l. dans le lac près de la maison<sup>21</sup> /
36. <SF : et il l' **XXX**>
37. Et elle **avait quand #elle** / avait était retournée de du travail **22/**
38. euh elle a vu tout **ça**<sup>23</sup> / et elle a décidé de tuer èh sa **femme**<sup>24/</sup>
39. mh mais **PAS** le tuer/ èh parce qu'il **était** / èh/ **PAS** par rage èh èh/
40. par compas**SION** èh parce qu'il sa**VAIT** que que/ **QU'**elle était èh mal
41. / et \*y\* èh ce tout **CE** tout celle esc.èh **\*escene\*** a été si dolo douloureuse<sup>25</sup> /
42. do do doulou**REUSE** euh pour **lui**<sup>26/</sup> que euh il a /**IL** a mh /

43. èh fait dispa**RU** disparai /il a fait dis /  
 44. <SF :oui>  
 45. Disparaî**TRE** de de sa **vie27** /et il **avait# invenTE** un /une u-une nouvelle **vie28**/ pour pour **lui29**  
 46. <SF : lui-même / **11b** je pense que il euh **ça** / **12b** euh ça ça me euh pareille/ **13b**  
 47. une d'une certaine fa**çon/14b** toute une théorie psychiatri- /  
 48. psychiatri**que /15b** èh parce que euh tu m'as parlé / 16b  
 49. de de de de deux fa**çONS** de de / euh de de se >  
 50. De trai**TER** les XXX le le maladi**e30**  
 51. <SF : l- le la maladi**e** > **17b**  
 52. oui  
 53. <SF : une avec des des médicaments / 18b et une au**TRE** avec des / théra**PIES** qui / qui consistent à **quoi 18b** >  
 54. **Eh**  
 55. <SF : à parler **19b**/ à dramatiser **20b**/ à faire des **jeux 21b**>  
 56. Oui il y a euh le médecin de la instituti**on31** /euh parle de euh èh /  
 57. de des mé**thodes** /èh physiq**ues32** /comme la lobotomie/>  
 58. Tu sais que c'est le le [rires]  
 59. <SF : oui oui je le sais je le sais parce que je me rappelle d'une autre **film 22b** euh/  
 60. quelqu'un a su-survo-[rires] >  
 61. Ah oui c'est **pareil** [rires] survol**é** le \*nez\* du \*cuco\* [rires]  
 62. <SF : de Ni [rires] et c- c'est un final **terrible** non >  
 63. Ouais [861]

**Tableau des possibles proéminences syllabiques pour identification de l'accentonème dans le corpus »**

Locuteur	AD	AcL	AC	Autres	Total
LP	32	1	47	27	107
SF	22	0	8	6	36
Total	54	1	55	33	143

Moyenne groupes accentuels en interaction : 861/ 143=6,02

1. SF : quand pas indiqué
2. Je suis en train de penser un **peu** 1/ sur tout ce Marie-Ange nous/z/ a **dit** 2 /
3. l'autre jour et aujourd'hui 3/ sur les les/z/ élections en **France** 4 /
4. et/ et sur les résultats 5/qui euh èh qu'ont obtenu 6/ **NON**
5. <LP : hum hum>
6. Et/ mh m- j'ai je peux èh èh j'ai pu me / rappeler/7
7. èh de les vingt-deux régions 8 qui qui font la France \*bueno\* èh se sont vingt-six **non** 8
8. <PL : ouais>
9. Mais ving-deux en **France** 9/ et
10. <PL : **LES** territoires d'Outre mer [rires]>
11. Oui [rires] oui oui / et l'autre **jour** 10
12. Dans le **premier**/ euh l-le **premier**/ **ronde** non on ne dit pas ronde/
13. <PL : euh>
14. La première/ **tour** 11 /le premier/
15. **euh nous/z/ avons** parlé de de les résultats et c'est le parti social**LISTe** qui a obtenu/
16. qui a **eu** 12/ la bague rose non mais j'avais pensé/13 pour ce deuxième **tour** 14/
17. peut-être 15/ la droite 16 / èh les les les les personnes 17 /qui votent à la droite 18/
18. Iront voter 19
19. <PL :hum hum>
20. Mais Marie-An**GE** elle a dit non/
21. <PL : il pa**RAIT** que non que la que la abstention est euh/ a ac- a eu a été 1b/
22. èh / èh très **grande** aussi dans/ la deuxième **ronde** 2b /
23. un peu plus moins que dans la pre**MIERE** mais
24. mais aussi/ >
25. et tu et **TU** èh je voudrais te poser une question aussi comme comme à notre camarade/
26. tu **PENSES** que il ya a un peu de de /en**VIE** de punir 20/
27. le le gouverne**MENT** le parti euh Sarko**zy** 21
28. <PL : euh je **crois que oui que les/z/ élections sont# un moYEN POUR** /
29. **expriMER** èh de sentiments 3b /euh si euh si les partis dans le pou**voir** 4b / euh /n- n'est pas /
30. \*o\* tu penses que le parti \*en-l\* mh dans le pou**VOIR** euh n- n'a fait /tout ce que /
31. qu'on peut faire \*o\* que tu crois que-qu'on peut f- on on doit **faire** 5b /
32. **c'est/t/ une forme de / de** le punir >
33. tu penses 22
34. <PL : tu **NON** tu / tu non>
35. Oui **OUI** je pense je pense que oui / je pense **AUSSI** que oui /
36. et/ et je vou**LAIS** te poser une autre/ ques**TION** sur une chose que tu nous as **dit**/ 23
37. et c'est / la la cr**ISE** économ**IQUE** èh
38. <PL : hum hum>
39. Eh mh a- **actuelle** mais / en rap**PORT** avec la cr**ISE** / informati**QUE** qu- euh /de laquelle tu nous/z/a parlé/24
40. <PL : **ah oui**>
41. Et de quelle **façon** tu penses/ que nou pou-**NOUS** pourrons/ **apprendre** /quelque chose/
42. pour ne pas répé**TER** une crise / et
43. <PL :Bon c'est>
44. une au**TRE** et une autre
45. <PL : c'est **TRES** difficile car tu tu **sais** euh èh/ mh **Maika** /

46. elle a dit que le gouverne-le gouvernement/ euh/ euh/ a **DU** /euh/ **mettre**>
47. Suivre (56)
48. <PL : mettre r-**OUI** a l- / mh a mh èh au au au /
49. comme comme on dit/>
50. interdire**24**/
51. <PL èh il a dû inter**DIRE** de euh quelques comporte**MENTS** euh de /
52. de ces personnes qui b-bon de de **TOUT** le monde de la construction/
53. de de à / de les/ **TOUT** le monde immobilier/
54. mais je **CROIS** que les gouvernements/èh aujourd'**hui**/
55. èh/ont per**DU** son pouvoir euh / èh **face**/ les grandes multinationales les grandes compagnies/
56. et et c'est difficile de de sor**TIR** da- \*o\* èh/ d'apprendre quelque **chose**/
57. èh car **ça** / va /**contre** les/z/inté**RETS**>
58. économiques
59. <PL : euh de les **GRANDES** corporations et c'est **TRES** difficile>
60. Alors tu **CROIS** que que / ça sera /euh / ça sera **général**/ 25
61. le **FAIT** de/ vouloir s'enrichir**26** /euh/ chaque fois de plus **en plus** /
62. sans aucune **contrôle** **27**
63. <PL : Il **paraît** ça /tu si tu **TU** tu te tu te rappelles de la **crise** de d'Elron à les Etats/z/ Unis/
64. il fait quelques an**NEES** èh èh / mh quatre an**NEES** ou cinq années /
65. il euh il mh a eu une **CRISE** de / et euh quand quand **CETTE** entreprise euh euh a été décou**VERTE** que euh/
66. qu'il était un fiasco **6b**/ èh euh tout le **monde** euh a dit /
67. que ça èh pourrait être un exemple**7b**/ èh pour pour l'**avenir**/ mais/
68. il n'a ser**VI** euh a-r- >
69. Presque à **rien** **28**
70. <PL : pour **rien8b**/ pour rien ca- èh on a répé**TE** les mêmes risques les mêmes/
71. les mêmes **CHOSes** et/ et et je **CROIS QUE** que que la seule fa**ÇON** euh serait de changer**9b**/
72. èh mh/ le le chan**GER** la/ la **forme** de /euh èh le de **d'être** ça- bon '**être10b**
73. <LP : le le c'est changer [rires] le le >
74. **CE N'est** pas facile [rires]
75. <LP : le ré- le ré le rég**IME** économique le capital**ISMe** euh /
76. euh et chan**GER** le capitalisme>
77. Et **aussi** et et et au**SSI** la pensée **non29** / la pensée de de de **tous**/ 30
78. la pensée individu**ELLE** et la pensée générale **non** **31**[rires]
79. <LP : mais c'est **difficile**>
80. Mais je pense ou je pense que **C'EST** très très
81. <LP : ils/z/ont le **LE** pouvoir économique>
82. Euh oui qui **QUI** / c'est c- c'est ça / **C'EST** c'est l-/
83. ce **sONT** les# **pouvoirs** économiques qui qui ont le / la direc**TION** du monde
84. <LP : Bon je j'ai **VU** euh oui èh eu [rires] /
85. si si on a le **TEMPS** èh j'ai vu un documentaire à la télévi**SION** de deux
86. / deux/z/activistes euh an**GLAIS** et il se s'appelle /**10b**
87. euh euh le **jazz** man /euh se pa**REIL** à Mikel **MOORE** / èh mais un peu plus /
88. euh bon/ et l-et l- et il \*y\* euh un **d'eux** **11b**/ èh il se fit passer /12b
89. èh comme un mh èh / euh un direc**TIVE** de de l'entreprise / d'une entre**PRISe**/ euh qui>
90. De l'entre**prise** **32**
91. <LP : mh cau**SAIT** la catastrophe de \*Bhopal/13b à l'**Inde**/ 14b
92. et il y avait beaucoup de d'affectés/ a**LORS** il il èh/ fait# un **communiqué15b** /
93. euh que la compa**gnie16b** / voulait se faire cha**RGE** /
94. **dE** èh frais euh médi **CAUX** des de de des victi**mes17b** /

95. **et quand# il dit ça 18b/** les actions de la compagnie /\*VOUAH\* /\*baissons/baissent\*  
19b [1113]

**Tableau des possibles proéminences syllabiques pour identification de l'accentonème dans le corpus**

Locuteur	AD	AcL	AC	Autres	Total
LP	19	0	46	27	92
SF	35	1	28	12	76
Total	54	1	74	39	168

Moyenne groupes accentuels en interaction : 1113/ 168 = 6,62
--

\* TC quand pas indiqué

21. Bon alors je vais vous raconter le euh un ar un tra**VAIL**
22. d'une **artiste** /1 qui s'appelle Candice **Breitz** /2 qui m'a beaucoup intéressée/ 3
23. et il s'**agit** de d'une œuvre avec de des **films**/4 fait des des différents **films**/ 5
24. et tous sont différents /6 et il s'a**GIT** de douze **FILM@S** / et
25. <MR : dans/z/ un seul **film**>1b
26. **OUI** dans/z/ un même œu**VRE** mais/ mais séparés 7
27. **ET** dans deux chambres donc euh l'exposi**TION** s'agissait de deux chambres / 8 d'a**BORD**
28. Tu pouvais de entrer dans/z/ une salle/ 9 ou il y avait six **euh** / télévisions / 10 et /
29. Il s'**agisSAIT** d'une conversa**TION**/ entrecou**PEE** / saccadée parfois / 11 entre différents**film@s** 12
30. Mais diffé**RENTS** # actors/ 13et des **films** / 14qui parlaient / 15entre **EUX** provenant de différents
31. <MR : mais pardon excusez-moi alors **c'est**>2b
32. **hum hum**
33. <MR : **VOUS/Z/** avez vu vous/z/ avez visi**TE** une exposi**TION**/
34. <hum hum>
35. <MR : C'est/t/une exposition3b>
36. oui c'est /t/ une exposition 16
37. <MR dont le sujet **c'est** 4b/ deux chambres5b>
38. **hum hum**
39. <MR on peut voir de télévisions deux télévisions 6b/ avec des films qui projettent des films différents **non**7b>
40. Des **FILMS** différents/ dans une dans/z/ une chambre
41. <MR :ouais>
42. Il y avait si six/z/ **FILMS**/ et dans l'a**UTRE**
43. <MR.**autre** six>
44. Autre six
45. < MR : **c'est**/t/ un artiste allemand>
46. Mh n **oui** 17
47. <MR :non oui>
48. **ÇA** a à voir avec euh le **NOM** parce que je **CROIS** que maintenant ce/
49. elle **EST** professeure dans/z/ une université à Cologne/
50. <MR : hum hum> **mais/z/** elle est **NEE** à à Johannesburg
51. <MR : hum hum>
52. Johannesburg /**ET/** c'était très très/z/**intéressant** /
53. parce **que** elle ne **faisait** que jouer/ avec les dialogues des différents **films**18
54. <MR : **ouais**>
55. **ET** il elle / **èh** / à la **FIN** / **eh** / **écrivait** sa propre histoire
56. <MR : histoire oui mais c'est/t/ une histoire c'est/t/ **une** histoire qu'on peut dire / avec **UN** sujet>
57. Hum **hum**/en commun / **OUI**
58. <MR : en **commun** oui>
59. Le **FAIT** de d'être **PERE** et le fait d'ê**TRE** mère
60. <MR : **ah**>
61. Donc dans chaque **SALLE** il y avait de des **genres** différents
62. <MR : **ouais**>
63. Des **fEMMEs** et des/z/ hommes
64. <MR : **mais#** alors **IL** fallait que **TU** que tu / **allASSES** que tu>
65. Hum **hum**



66. <MR : que tu f **il FAUT** a aller d'une **chambre** à l'autre **chambre** / il faut se passer d'une **chambre**>  
 67. **OUI** il faut changer / **Euh** /  
 68. <MR : il faut chan**GER** à chaque **fois 8b**  
 69. **PAS** à chaque fois mais /tu peux rester un **temps 19/** et tu te rends comp**PTE/**  
 70. que que tout **ça20** / **A** un **sENS** /  
 71. <MR : hum **hum**>  
 72. Parce que en **fait** tu mh / **èh** d'abord c'est **comme** mais mais qu'est-ce  
 73. De **QUOI** est-ce qu'il s'a**GIT** èh/ sont de **différents# iMAGEs21/**  
 74. de différents situa**TIONS** / **èh** dialogues /mais des **èh** / èh mh /  
 75. tu tu **peux** passer quelque temps **LA et** et tu te rends co**MPTe** que que ça a **beaucoup** de **SENS/** c'est comme  
 76. <MR : oui mais on **p-** excusez-moi>  
 77. **non non**  
 78. <MR : **èh** on proj**ETTE** les films sans **cesse/** les deux **FILMS** / >  
 79. **OUI OUI**  
 80. <MR : le **LES** six **FILMS** sans **CESSE**>  
 81. **C'était# en boucle**  
 82. <MR : alors tu **PEUx** euh aller dans/z/ une chambre et tu continues à voir euh  
 83. Hum hum /  
 84. <MR : dans n'importe quelle sé**quence**> oui  
 85. <MR : ouais>  
 86. Il il y avait bon euh/  
 87. <MR : c'était# à Ma**DRID** / l'exposition> **non** / **èh** / èh elle a **LIEU** à à Leon  
 88. <à **Leon**> mais j'ai n j'ai **PAS** la vue à / à Leon mais# à Turin  
 89. <MR : en Italie> **oui**  
 90. <MR : oui / mais tu parles l'alle**mand 9 b**>  
 91. èh j'essaye **22**  
 92. <MR : **ah** ouais non parce que quand tu as **prononcé** le le le prénom de l'artiste/  
 93. j'ai no**TE** que tu tu sais **p- euh**>  
 94. Mais / mais je sais **PAS 22** si l'origine du nom  
 95. <MR : non **c'EST** com- c'était comment>  
 96. Candice **breitz23**  
 97. <MR : can**DICE** breitz / je dirais que oui je sais **pas 10b**>  
 98. **Comme** le r aussi au français c'est **r**  
 99. <MR : r **NON** c'est>  
 100. **Hum hum**  
 101. <MR : ça m- quand je **T'AI** écoutée euh dire ce **NOM** je pensais que  
 102. **que c'était# en allemand/un une artiste allemande**>  
 103. Hum hum  
 104. <MR : que qui était mais c'est curieux **ça> 11b**  
 105. **Oui**  
 <MR : alors s'il vient à Ma**DRID** j'irai le voir oui>  
 Oui ça **VAUT** la peine[839]

**Tableau des possibles proéminences syllabiques pour identification de l' accentonème dans le corpus »**

Locuteur	AD	AcL	AC	Autres	Total
TC	27	2	48	18	85
MR	11	2	21	7	41
Total	36	4	69	25	126

Moyenne groupes accentuels en interaction : 839/126=6,65

\*LS quand pas indiqué

1. Bon dans les possibilités<sup>1</sup> qu'il y a dans le/ dans le/ **papier**<sup>2</sup>/ je vais choisir **parler**<sup>3</sup> d'un **thème** d'actualité
2. Eh c ce **LUI** que je vais choisir c'est la **prohibiTION** de/ de **\*las corridas\*** <sup>4</sup>
3. <MLR : ah >
4. en **\*catalogna\***
5. <MLR : **oui** >
6. **Oui** <sup>5</sup> euh à mon **avis**<sup>6</sup> **c'est c'est/t/ un c'est/t/ un** chose euh **euh èh/ très #spectaculaire** **7/et grandiose** <sup>8</sup>que finalement **9/on peut# en** Espagne<sup>10</sup>
7. **euh euh** commencer **A** déb- à débâtir sur ce sujet
8. **C'est/t/ une** chose **que**<sup>11</sup> /il y a trente ou quarante ans quarante **ans**<sup>12</sup>
9. **C'était# impossible** penser que que personne/ **pourrait# avOIR èh** commencé ce débat
10. (et/èh) naturelle**MENT** je suis complète**MENT** contre contre les **\*corridas\***
11. <MLR : **moiX** > :
12. Je suis èh complètement pro taureaux/s/
13. <MLR [rire] **oui** >
14. mais mais pas pour èh <MLR : pour les **tuer 1a**> oui pour pour les **tuer**<sup>13</sup>
15. <MLR : hum hum >
16. à mon avis **C'EST** (seulement/sûrement) **/c'est/t/ un sujet** d'évolution <sup>14</sup>/de de valeurs dans la société<sup>15</sup>
17. Il **FAUT** penser que seulement il y a deux **CENTS #ans**
18. Il y avait **des/z/esclaves** dans l'**Amérique** <sup>16</sup>/qu'il y a èh deux mille **ans**<sup>17</sup> / il y avait èh des /dans le **CIRque** de Romains/ **IL** y avait des spectacles où les/ **OU** les lions
19. Mangeaient les **personnes**.<sup>18</sup>
20. (et/èh) **ap** a èh au bout de au bout de (l'/la) histoire l'histoire a confirmé <sup>19</sup> /èh aux **aux/z/ YEUX /aux/z/ YEUX de/** l'hist**OIRE** ces pers**ONNEs** /qui f qui faisaient **ÇA** sont des **sont# actuellement** des barbares
21. <MLR : **oui**>
22. à mon avis le le le sujet (de/del) des **\*corridas\*** c'est le c'est le même **sujet**<sup>18</sup>
23. et dans dans une centaine d'an**NEEs** les **\*corridas\*** /se seront disparues de l'Espagne et l'his**TOIRE** èh l'histoire va voir **èh/** notre société **actuelle** <sup>19</sup>/ comme une espèce e barbarie <sup>20</sup>/ pour les **CHOses** qu'on faisait (52)
24. <MLR : oui **PEUT**-être XX >
25. donc à mon a à mon avis **c'est** se- c'est seulement un sujet d'évolution des valeurs
26. <MLR : oui je crois comme toi (et/èh) mh j.**JE SUIS** toujours/ contre les les taureaux **2b/** qui meurent dans la **place a3b**>
27. hum hum
28. <MLR : mais tu **CROIS** que c'est le moment/ èh **POUR** (èh/e-) expliquer **OU** pour mh faire une discussion /en contre les les **corridas** <sup>4b</sup>>
29. je **SAIS** pas je **SAIS** pas si **c'est# un bon moment**
30. ou èh pour **moi** <sup>21</sup>/ c'est **gran c'est%/t/ une** grande **chose** que que **ON on/n/ a** la possibilité de débâtir **SUR** sur ça
31. < MLR :èh comme oui bien sûr mais comme **UNE** chose euh par exemple philoso**PHIQue** mais je m'ex**PLIque**/ èh mh je sui èh con**TRE** les/ corro- èh **corridas** **5b** /et et tu vois>
32. ouais, ouais hum hum
33. <MLR (et/eh) je (n'ai/ne) je (ne/n'ai) bon/ c'est c'est pour moi euh c'est **c'est /t/une** bles**SURE** pour **MOI** et >
34. hum hum
35. >MLR : je ne peux suppo**RTER** le sang et et tout le monde qui entoure (les/le)le taureau>

36. hum hum
37. <MLR :le machisme auSSI et les les les toreros èh sont **des/z/ hommes** euh (et/èh) le summum **des/z/ hommes mais**>
38. **oui ce sont# une espè-** une espèce de des héros/ dans la **société** ouais
39. <MLR oui (et/eh) mais mh je crois que les choses ici **en /n/Espagne 6b**>
40. hum hum
41. <MLR : èh **comMENcent#** à se discuter par des cho. /des des mo**TIFS** extra èh>
42. èh je je suis pas d'accord j'ai éc**OUTé** déjà cet argument dans les **médias 22** <MLR :**oui**>
43. mais c'est pas c'est pas d'une chose èh/ **IL Y** a des pers**ONNES** qui pensent que/ que (cet/cette) sujet a été que on o/ l on a commencé à débâti**r** sur ce sujet par des raisons et les nationalistes**23/** èh en Catalogne essayent de prendre une **posture** contre/ tout ce que signifie quelque chose d'**es pagnol** <MLR : oui >
44. majs c'est mais c'est pas vrai parce que **C'EST** ce ce ne sont pas les poli**TIC**-les politiques (70)
45. <MLR : non mais **PAS** pour euh contre l'espagnol mais **POU**r oublier de **des/Z/ autres** d'autres problèmes plus **PLU**s sérieux peut-être èh>
46. mais non mais euh non plus parce que ce ne sont pas les les poli-les politiques èh/ catal-de la \*catalo**ña\*** /qui ont commencé ce **débat 24/** ça a été une **initiative législative** polulaire/
47. il ya a des pers**ONNE**s qui ont collecté èh èh un mi **un** million de de de signat**ures** pour pour
48. <MLR : oui et c'est pour cela **QUE** que l'on peut faire la discussion à la XXXX>
49. C'est c'est c'est ça l'origine des **débats 25**<MLR :oui >
50. donc ce n'est pas une chose qu'on a commencé les poli**tiques 26/** pour des motifs poli**tiques27/** mais les mais les gens du peuple
51. <MLR : oui mais je **CROIS** mais je sais pas ce que tu **PENSes** mais je crois/ que èh toutes ces choses vont mou**RIR** quand/ au **moment** où les xx èh les specta**TEURS euh** n'existent pas>
52. **OUI** mais c'est une chose culturelle **27** il faut au m**OINS** des èh que-èh avec le **déBAT** on commence à faire des personnes/ réflé.rélexi.réfléchir sur le **sujet**
53. <MLR à penser à réfléchir sur une chose que d'autres mani**ERES** les ce s**ONT** des choses qui sont s- èh éternelles7b>
54. **OUAIS** c'est ça
55. <MLR : et peut.**être8b** >
56. **c'est /t/un c'est /t/** un **sujet 28** (86)
57. <MLR : il y a beaucoup de choses euh euh **toujours** bon **plus /z/importantes** pour penser et pour réfléchir et tout ça ce sont des choses **QUI** (èh/est) dont nous venons avec avec **ELLES** ouais au **monde 9b** /je ne sais pas si je m'explique>
58. hum hum **OUAIS** ouais **c'est/t/ un** sujet c'est ça qu'on appelle un su**JET** culturel c'est /t/un sujet culturel **donc29**
59. <MLR : **alors 10b/** il n'y a pas de discussion avec **toi** [rire]b>
60. **ouais** mais pour **conclure 30/** je dirais que je suis très content d'avoir commencé ce **débat 31**<MLR : **d'accord 11b/très bien12b** [rire]> [1027 mots]

**Tableau des possibles prééminences syllabiques pour identification de l'accentonème dans le corpus**

Locuteur	AD	AcL	AC	Autres	Total
LS	32	0	30	30	92
MLR	11	1	27	10	49
Total	42	1	57	41	141

Moyenne groupes accentuels en interaction 1027

\*LF quand pas indiqué

1. Euh je vou**DRAIS** <vous> / **parler d'un/n/ endroit QUE/** j'ai visit <é>1 /il y a il y a trois/z/ **ans2/**
2. Et donc **c'est** /la ville de **Bordeaux2s** /en **FRANce**
3. Parce que j'ai vécu <là> /**pendant# une anNEE**
4. Et **DONC** euh
5. Je ne sais **pas3** /si vous connais**SSEZ** <mais> c'-èh je connaissais/ **PAS** du tout/ avant d'y aller**4**
6. Bon je savais que ça existait <mais> <MM :[rire]>
7. Mais rien d'autr**<e>5**
8. Et donc euh c'-euh pff
9. **C'était# une très belle surPRIS<e>6**
10. **Parce que c'est VRAI** <qu'en> **ESpagne** on parle de Pa**RIS** <on> /parle de Toul**OUSe** Lyon et puis il y a les/z/ **autres7/ qui sont les/z/ oubliées8**
11. Mais qui (\*vaut/vaut) vraiment la **pein<e>9**
12. Et donc de **Bordeaux 10/si tu n'as jamais# été je pourrais te dire11** /que c'est #une ville euh
13. Mh pas très **gRAND<e>12** /c'est c'est petite comme ville
14. Mais par contre (**TOUT** est/toute/tout)
15. **TOUT/t/< est> beau [rire]**
16. Il y a des petit**13<es>**
17. **Je dirAIS** que tout/t/ est **centre14** /centre-ville centre historique il ya pas de ban**LIEUE(s)** /moches(s) **NI/**
18. Ni rien de pareil**15/**
19. Et l'archi**TECT<URE>** c'est# un peu com**ME/** celle de Pa**RIS** mais#
20. <MM : ah> en en en petit [rire] je dirais**16/** (ouais/et/èh)
21. **C'est vrai que les bâtiMENTs sont#** /un peu **noirs 17/**parce que la **PIERre** c'est pas très/très bon
22. <MM : alors tu as/ **beaucoup# aimé/ bord<eaux>**
23. Oui beaucoup **IL Y A c'est//t/ une ville étudiante aussi18** /il y a il ya il y a -une université assez **grand<e>19**
24. Il y a une vie culture**l<e>20** euh/ a-assez que- bah c'est #une/ **VILLE** qui bouge /je dirais aussi il y a
25. <MM : tu es ah pardon>
26. <MM : tu es #y allée pour étudier**1b>**
27. Ouais j'ai fait# un **Erasmus21/**
28. <MM : ah> Pendant # une **année22**
29. Et là pff j'ai profité il y avait# un **cinéma23/**
30. Mh centre culture**l24/** aussi très/z/ actif qui proposait **beaucoup25** /d'offre(s) culture**l<e(s)>26**
31. Et il y a plein de **bars27/** il y a des musiciens dans les rues et **tout28**
32. On (n') attend ça de **Bordeaux29** /parce qu'on dit que c'est# une ville assez **bourgeoise30/** et **TOUT** et/ ça a **RIEN** A voir /av- ouais c'est vrai ça reste peu **bourgeois<e>31**
33. mais mh
34. <MM : ah moi je ne voy-je ne connais pas la France je suis/z/ allée/ seulement/n/ à **Paris2b>**
35. <MM : et seulement pendant trois jours# alors>
36. <MM : je ne connais pas [rire] la **France3b>**

37. <MM : mais pour ce pour ce que tu **dis 4b**/euh bon c'est c'est #une bonne idée d'aller# à **Bordeaux5b**>
38. <MM : pour des vacances ou ou pour vivre ou pour èh ou **pour6b** >
39. Ouais un peu plus ouais pour un petit **séjour31**/ c'est c'est très bien parce qu'il y a des petites places et tout avec les **terrasses32**/
40. **Que les français# aiment beaucoup les terrasses je/ pense33**
41. <MM : est-ce que c'est bien y aller pour étudier le français tu **penses7b**>
42. Oui
43. <MM :pour apprendre le français **là 8b**>
44. **Ouais,ouais ouias mh pff c'est tu peux l'appREND<re> partout# /en France (55)**
45. <MM :! peut-être il y a beaucoup de/ beaucoup d'étudiants de beaucoup de nationali**TES** et/ je ne sais pas et et si je vais **là9b**/ je vais retrouver beaucoup d'espa**GNOLS** et [rire]>
46. <MM : **ET** je ne vais/veux pas parler français/ je je demandais pour ça>/
47. **Ouais ouais ben los les/z/ Espagnols on/n/ est partOUT 34**/et en plus comme **Bordeaux 35**/il est un peu dans le **sud36**
48. Il y a assez d'Espa**GNOLS** mais tu peux choisir avec **QUI**/ tu **vas37**/ et tout et donc
49. Et mais sinon pff
50. Bon et aussi**38**/ si tu n'aimes pas du tout la **pluie** [rire]39/ n'y vas pas parce
51. <MM : ah oui>
52. Il pleut ouais
53. <MM : bon [rire]>
54. **Mais tu peux aller #à vélo et tout40 /c'est #assez agréable comme ville**
55. Ouais je la recommande
56. <MM : ah je j'essai j'essaierai d'y **aller** [rires]10b>
57. Bon OK [695 mots]

**Tableau des possibles prééminences syllabiques pour identification de l' accentonème dans le corpus »**

Locuteur	AD	AcL	AC	Autres	Total
LF	40	2	27	3	72
MM	10	0	4	7	21
Total	50	2	31	10	93

Moyenne groupes accentuels en interaction 695/93 = 7.4

\*JL quand pas indiqué

1. Bon je vais parler de **euh**/ il y a des **jours1**/ il ya eu un accident **de/ euh dans/z/ un** som**MET** de/ **euh** de l'Himalaye**2**/ de l'Himalaya**3**/
2. <PM : hum hum>
3. Un Espagnol **a** été mort par **euh** bon
4. <PM : oui oui bon>
5. En descendant de du sommet **euh** /ff- ils nous n'avons pas# eu suffisant de forces pour pour **euh/ euh** revenir euh/ **au** champ de base
6. <PM : hum hum>
7. Et alors il a **IL** a/ il est décédé**DE** et bon/ et un XXX par un/n/ hélicoptère **euh<xxx>/** un/n/ hélicoptère très particulier **4/QUi** qui pourrait **euh/** avoir **euh/** le sommet**5/**
8. <PM : hum hum est-ce qu'**ON** on# a pu finalement/ èh trouver le **CORPS** ou non non hum hum>
9. Non **JE** crois que le corps a disparu parce **QUE** bon/ la quantité de neige **euh/OUI** en ce moment c'est c'est l'été mais
10. <PM : hum hum>
11. Je crois que que **QUE** le **CORPS** <sera> **bon5 / trouvé euh dans plusieurs** #expédi**TIONS** ou bon on verra
12. <PM : ou **PEUT**-être/ jamais **non1b**>
13. Je crois que la famille euh **BON** euh/ a une espérance une **FAUX** espérance de d'avoir le corps je crois.
14. <PM : **MAIS# il est MORT** déjà **NON** èh>
15. **IL** il est **MORT**
16. <PM : ou **QU'EST-CE** que vous pensez qu'est-ce que/ **VOUS** Pensez non /**IL** est mort non il est mort>
17. E-évi-évide-évidemment évide-évidemment évidemment èh **AP**/-après je crois **qUE**/ que sont en troi/train **DE** trois jours
18. <PM : hum hum>
19. A plus de sept mille mètres **euh** c'est
20. <PM : et **QU'**est ce que qu'est-ce que vous pensez **DE** /tous ces gens **QUE**/ euh pratiquent tous ces sports**2b**
21. **Bon**
22. <PM : **tRES** dangereux>
23. Bon d'une part de de d'une part la euh
24. <PM : X qu'est-ce que vous qu'est-ce que vous pensez
25. C'est **BON** que les gens/ **euh** pratiquent du sport **1/mais d'autre** part euh avec le su**JET** de/ d'aller en Chine **6**
26. <PM : hum hum à l'Himalaya ou>
27. Pour grim pour pour grim pour grimper un/ un sommet de huit mille **mètres** il faut un **budget** sup èh/ tellement **grand7** / que dans les temps que qui courent **euh/**
28. Je crois que c'est **euh/** \*inviab**le**\*
29. <PM : mais ça ça vaut la **peine3b**>
30. on **on** on parle de trois millions
31. <PM : est-ce que ça ça vaut la **PEINE** qu'est-ce que qu'est-ce que vous **pensez**>
32. Ça vaut la **PEINE** de ça./oui
33. <PM : euh c->
34. Oui mais il ya a
35. <PM : je ne **SUIS** pas sûre>
36. Il y avait un **COURS** sur le/ pour avoir les quatorze hui mille **8**
37. <PM : **hum hum**>

38. Des **FEMMES** et finale**MENT** a remporté la Coréenne**9**/ une demoiselle coréenne**10**/ mais# il a employé/ dans la dernière expédition un bu/ un bu**DGET** de trois mi èh/ de **trois millions** d'euros**11**
39. <PM : ah **c'EST** pour l'argent
40. Alors
41. <PM : donc>
42. Je crois que c'est un gaspillage **euh**/ terri<ble>
43. <PM : terrible oui oui je **SUIS** absolument d'accord avec vous/ mais aussi èh/4b d'autre **PART** / de l'autre part je **pense** euh à à la famille/ je pense à tous **ces** / tous ces gens qu'est-ce **que l** **qu'est-ce** que/ quel **EST** le mh/ le **titre** que vous>
44. La rais**ON** pour laquelle pour laquelle quelqu'un **euh**
45. <PM : oui risque tout **risque 5b**>
46. Risque risque **pour ça12**
47. <PM : risque **sa vie 6b** mh>
48. Bon
49. <PM : bien sûr **MAIs** tout/ **tOUT** ça>
50. Eh
51. <PM :**POUR** le>
52. Les **risques**/ les situations risqués **SONT** présentes dans tous les/ endroits de la **vie** /par exemple venir **ici est# une situation**
53. <PM : bon>
54. Une question de **risque** si on prend la **voiture** par ex- /si on èh on prend une **voiture13** /avec euh **BON** la circulation ici **euh**
55. <PM : hum hum>
56. Ça peut# être euh/ bon **peut/T/ETRE** que la sensation n'est pas **NON** mais
57. [sonnerie] <PM : non je désolée**7b**> [693 mots]

**Tableau des possibles proéminences syllabiques pour identification de l'accentonème dans le corpus »**

Locuteur	AD	AcL	AC	Autres	Total
PM	7	1	23	4	36
JL	13	0	26	48	71
Total	20	1	49	52	107

Moyenne groupes accentuels en interaction :  $693 / 107 = 6,47$

\*RP quand pas indiqué

1. Conversation !èh / j'ai j'ai un **FILM** / **vu1**/ euh le mois dernier2 /
2. <RL :hum hum>
3. que s'appelle de **NORD** / au **Sud 3**/ **c'est# un film un peu**/
4. un peu catastrophique parce **que4**/
5. **la personne que5** / **que/ de le le le l'a l'a l'acteur6** /èh **c'est/t/ une personne euh7** /
6. très ti**MID**<e> euh très **timid**<e>/8 et il va travailler à l'autre côté de la ci- de la **ville 8**/
7. et il connaît beaucoup de personnes que sont comme **elle 9**/ comme **il 10**/
8. et la **femme11** mh / tous les jours le le dit que il est changé **que quand/d/ il vient à à la maison il est changé12**/
9. **et pour ça euh13** / **elle doit l'accompagner et après14** /
10. il il conn **conNAIT** à tous le collègues de/ et il faisons ils **FAITES** mh/ **beaucoup de choses 15**/
11. très mh / beaucoup de **beaucOUP** De choses très de euh **intéressants/de / de sourIRE**
12. **mais c'est c'est/t/ un film très inté TRES# interessant pour le vOIR avec les amis / je PENSE**
13. **\*alegre\***
14. <RL : bon je je vais **te** poser quelques questions>
15. ouf
16. <RL : **èh** / mais mais l'**homme** veut y aller**1b** /à ce **lieu2b**>
17. **Malone16**
18. <RL **cet** homme >
19. **\*si\***
20. <RL : qui **va3b**>
21. **\*si\* c'est/t/ à c'est/t/ un HOMme que** qu'il va travailler à l'autre côté de
22. <RL : il est content d'y aller **3b**>
23. Il est **content** / Il est **content mais 17**/ à la fem**ME** il le èh il le ra **CONTE** / le raconte d'autres **CHOSSES** que
24. <RL : ah>
25. Qu'il **FAIT** dans le bureau / et pour **ÇA èh** / quand **I Elle** va la **femme elle** / elle mh co.elle est c elle **VOIT** que que comme il a changé
26. <RL : hum hum>
27. Eh/ elle **VOIT** elle dit que que les **personNES QUE** son là que / **comme si** elle ne les connaissait pas
28. <RL hum hum>
29. Ouais **parce** qu'elle ne **connaissait pas** /
30. **mais# il passe beaucoup beaucoup beaucoup de xx/ et la femme17** /
31. mh il il / elle commence **TRES** très **mauvAIS** mais# après le film **c'est c'est bien**
32. <RL : très bien/ et il a des/z/ **enfants4b**>
33. **Èh ne X des/z/enfants des/z/ enfants / il vient #aussi avec la bicyclette \*a ver\* de/ pour connaître l'autre pays18/**
34. <RL : mais qu'est-ce qui arrive finalement**5b** il reste XXX il retourne>
35. Non non non non il elle il **connaît** la la la **realITE** la la la **réalITE** / **APRES** je pense que c'est un mariage euh / très **\*formal\*** /
36. <RL : ah>
37. un **mariage** très **\*formal\*** parce que ils sont en train de **séparer de séparer** avant de partir pour travailler à l'autre côté **19**
38. <RL : **hum hum**>



39. Il dit à tous les ? \*aven**ANTS**\* qu'il elle a **eus20** / **euh** ils sont #un mariage mh / **perfect** après
40. <RL : ah et pour **QUOI** il a dû travailler si loin**6b**>
41. C'est pour les les ban**QUES** c'est c'est pour le tra le tra le trav**AIL** que le >
42. <RL : il trav**AILLE** où ?>
43. Que le mh il a **fait** la [XXXXXXXX] le change de de **ITE** le change de cité pour le tra le tr le travail / **DANs** son bureau
44. <RL :hum hum> [579 mots]

**Tableau des possibles prééminences syllabiques pour identification de l'accentonème dans le corpus**

Locuteur	AD	AcL	AC	Autres	Total
RL	6	0	1	7	14
RP	20	2	28	21	71
Total	26	2	29	28	85

Moyenne groupes accentuels en interaction :  $579 / 85 = 6,81$

\*MLR quand pas indiqué

1. Eh je veux te parler **1**/ sur un que je viens de voir**2**/ èh hier soir **3**
2. <LS : hum hum>
3. Eh la jeune fille à la perl<e>
4. <LS : hum hum>
5. Euh mh c'est c'est/t/ un film 4/ QUI **5** /
6. dont le sujet **EST 6** / le sujet d'un livre 7/ un livre que j'ai lu aussi **8**/
7. et il s'agit d'une fill<e> d'une petite fille d'une fille adolescent<e> qui va servir
8. à la maison d'un/ célèbre peintr<e> / de Ver**MEER**
9. et 9/elle fait la maison **10** /elle a elle doit**11**/ ranger la la chambre du peintr<e>
10. **ET**/ elle a **UN** /elle
11. très/z/ in elle est rès/z/ incult<e> **12**/elle ne sait pas lire**13**/ ni écrire<e>**14**
12. mais #elle est mais# elle a **15**/ un grand talent artistique **16**/
13. <LS :hum hum>
14. Pour les couleurs/ précisément/ **ET**
15. **ELLE** mh (est/èh) vient d'être très éton èh
16. Etonnant **17**//avec le
17. Avec le peintre/ avec les peintures/
18. Et le peintr<e> Vermeer **17**/ **EST** mh
19. Lui lui donne **18** / de plus/s/ en plus un travail où mh plus/s/ intéressant
20. <LS : hum hum>
21. Et il la**18** / il il (l'/0) enseigne à mélanger les **19** /couLEURS et et bon c'est c'est c'est/t/un film de de couleurs de premiers plans **20**
22. <LS : hum hum>
23. De très poét**IQU**<E> et et c'est c'est/t/un film que j'ai que j'aime beaucoup **21**/ parce que le livre **22**/ je l'avais lu **23** / il y a deux/z/ (ans/ann) deux/z/ années **24**
24. <LS : hum hum>
25. Et c'était c'était le **LIVRe** le livre d'une écrivaine français<e>**25**/ et je crois que le film/ est mh/ marque beaucoup mh mar**QUE** très bien le/ le es**PRIT** du du livre
26. <LS : hum hum c'est ça c'est ça que je t'al- que j'allais te**1b**/ te demander>
27. Hum hum
28. <LS : si si si tu si v-si tu je je **VAIS** te je vais te tutoy te tutoyer bon>
29. Oui bien sûr **26**
30. <LS : s'il y a**VAIT** u-une relation une bonne relation etnre ce ce que tu avais lu dans le livre/ et le **LE** contenu du film>
31. **OUI** parce que/ le **LIVRe** mh semble ne rien raconter**27**/
32. <LS :hum hum>
33. Parce que c'est tout**28** / très calme/**TRES** doux /et elle explique les ch**OSEs** d'une man**IER**<E> èh mh
34. <LS : tu as-tu avais aimé le li**VRE 2b**>
35. **OUI** bien sûr oui /parce **QUE (59)**
36. <LS : ouais parce que n-normalement les personnes qui ont livre qui ont **LU** un livre >
37. Oui mais èh c'est èh
38. <LS : ils pensent que la que le film est dé- est dé est \*déceptionnant\* pour>
39. Eh et pis bien sûr **MOI AUSSI** mais èh mh /c'est/t/ une exception **29**
40. <LS : hum hum>
41. Je crois que le le **FILM** est mh fait beau**COUP** le
42. <LS : le l'es**PRIT** du livre>
43. L'es**PRIT** du livre bien sûr

44. <LS : tu l'avais vu tu l'as-tu l'as vu où dans quel 3b/ dans quel cinéma 4b>  
 45. **Non** non chez moi  
 46. <LS : ah chez **chez** toi hum hum>  
 47. Chez **moi**30 /hier hier **moi**31 / hier je l'avais dans/z/ un film dans/z/ un DVD 32/ et  
 48. <LS :qui était le directeur 5b>  
 49. Je ne me souviens pas  
 50. <LS :**ne** ne souviens pas>  
 51. **Non** non  
 52. <LS : normalement tu ne tu n'essa**YES** pas de de de de te souvenir du nom de>  
 53. Oui oui toujours **MAIS** pas maintenant  
 54. <LS : hum hum et c'était c'était# un film français>  
 55. **Oui**  
 56. <LS : **oui** ah>  
 57. Je **CROIS** mais/ je suis **PAS** très/ non c'était/t/un film euh non je ne me souviens pas  
 58. <LS : est-ce que tu profites de/ d'essayer de voir/ des films en français pour pratiquer  
 6b/  
 59. **OUI** oui  
 60. <LS : la **LANGU**e 7b/oui>  
 61. **OUI** oui  
 62. <LS : c'est/t/un grand-chose je crois>  
 63. Oui bien **sûr** 33/ tou**JOURS** et est bon/ pour prati**QUER** la langue/ je vois aussi tous  
 les jours la/  
 64. <LS : ah>  
 65. Le TV5 / la télé français<e> / et le théâtre français 34  
 66. <LS : est-ce qu'il y a il y avait 6b/quelque / ac**TEUR** ou quelque ac**TRICE** euh  
 /cé**LEBRE** dans le film>  
 67. Oui il y avait une ar une actrice très célèbr<e>35/ mais euh Scarlett Johansson je  
 crois36  
 68. <LS : **OUAIS** ouais>  
 69. Elle est# améri**CAINE** je crois  
 70. <LS : améri**caine** oui elle a des/z/ origines de la Suède/ **MAIS** #elle est# américaine>  
 71. Oui oui mais je crois que le film n'est pas a des Eèh des E des Etats-**UNIs** èh  
 72. <LS : hum hum>  
 73. Mais l'act**RICe** est  
 74. <LS : èh **OUI** el est très célèbre ouais>  
 75. Hum hum **oui**. [830 mots]

**Tableau des possibles prééminences syllabiques pour identification de l' accentonème dans le corpus**

Locuteur	AD	AcL*	AC	Autres	Total
LS*	7	0	12	9	28
MLR	36	0	30	17	83
Total	43	0	42	26	111

\*Débit rapide et peu nuancé

Moyenne groupes accentuels en interaction 830/108 = 7.47

\*MM quand pas indiqué

1. Bon euh Bon**soir**/1
2. <LF:**bonsoir**/rebonsoir>
3. Èh je vais **parler** d'un film que j'ai **VU** il y a quelques **mois**1
4. **Eh c'est# un film français2** /qui s'appelle **Paris3**/
5. **ET c'est# un film de deux mille huit**/ je **pense** euh le direc-/ le metteur en scène **C'EST** Cédric
6. Je ne suis pas sûre si c'est **Kaplsch** 5/ou **Klapisch6** /ou **quelque** chose comme **ça7**/ Cédric kaplsch je **pense** [rire]
7. **Eh/et c'est# un film que j'ai/ beaucoup** beaucoup **beaucoup #aimé 8/ et** ça a été une surprise **POUR** moi / parce **que9** /**JE** je ne m'attendais **PAS #/à à ça10** /**ET** bon eh mh
8. **Le héros du FILM<e> c'est #un un bon un garçon un/n/ homme DE** /qui est dans la **trentaine11**
9. **ET/** il vient de sa **voir12**/ qu'il a une maladie très **grave13**/
10. **IL** a besoin d'une opération /dans laquelle il peut mourir**14** /**IL** a cinquante pour cent de possibilités de **mourir**/
11. Et/eh et bon mais par contre **JE** l'ai trouvé un film/ eh mh 'très positif**15** /je sais pas pourquoi à part de ce person**NAGE** èh
12. **Il y a beaucoup d'autres personnages DONT&#** /on voit leur **vie 16**/(liason sans enchaînement)
13. Par exemple il y a la sœur de de (l'/le) héros**17**
14. **Eh mh c'est# une f une femme qui vit /elle** a elle vit toute seule avec ses &en**fants18**
15. **Et Bon c'est #une femme/ très forte je pense18/ on ne le dit PAS** vraiment mais
16. Je je **pense** qu'elle a/ **EU** quelques problèmes dans/ **dANS** la vie et maintenant #elle elle **DOIT**
17. Un peu s'occuper /de de son frère 19/**ET** bon elle **DOIT**
18. **Dire aux/z/enfants20**
19. Que leur oncle peut mou**RIR** et bon /c'est pas# une situation fa**CILE** mais/
20. **Elle a l'air d'être très forte ET /très #optimiste aussi21**
21. Et dans sa **vie22**/ et bon il y a il **Y A**/ beaucoup d'autres personnages par exemple il **Y A** une/ jeune femme eh universitaire**23**
22. <LF : hum hum>
23. **ET** que bon il y a elle a une affaire un affaire/ avec un professeur de l'univers**ITE** et a
24. <LF : hum hum>
25. Il y a beaucoup de personnages qui **SONT**/ mh
26. <LF :il y a (des/d') his**TOI**Res croisées ou quelque chose comme ça>
27. Oui tous les **IL Y** a des liaisons entre/ **PAS# entre les personnages/** par exemple **24/C'EST** le le hé**ROS** (èh/et) à par**TIR** de lui/ on connaît la **sœur 25**
28. <LF :ah>
29. Et aussi à partir de lui on con**NAIT** <c>/ette jeune fille universitaire**26**.
30. **Parce QUE/** comme il est très ma**LAD**<e> et il doit rester chez /z/-**ELLE** chez lui /euh presque tout le **temps27**
31. **Bon# il sort èh**
32. Il regarde par la fenê**tre28**
33. <LF : hum hum>
34. la **VIE** à paris
35. <LF : ouais>
36. et
37. <et est-ce qu'il meurt à la **FIN** ou pas>
38. on ne sait **pas29**
39. <LF : et **alors1b**>

40. j'ai beaucoup# **aimé** /le le fin parce que/ le film (**finit**/ est fini)/  
 41. quand/#on **lui** appelle pour aller à l'hôpital pour l'opération**30**  
 42. <LF :ouah>  
 43. et le film finit quand/d/ il est dans le taxi 31  
 44. en train d'aller à l'hôpital32 /et on ne sait pas s'il meurt ou ou non  
 45. <LF : mais alors pourquoi tu pour**q**UOI tu dis/ que c'est un filme posi**T**IF ou optimiste si>  
 46. mais je suis sortie du cinéma très contente / parce que avait fini/  
 47. <LF : parce que tu es pas  
 48. dans la peau de L'**HOM**me [rire] non>  
 49. non mais je **PEN**se que / même s'il s'il **meurt**33/  
 50. on voit comme il **Vit** ce ce/ bon ce temps qui peut# **être**34  
 51. le dernier **moment** /de sa **VIE** mais  
 52. <LF : oui il fait ce qu'il **VEUT** et>  
 53. oui mais# **IL** est je  
 54. je sais pas il est tranquille35 /il est con**TENT** #avec sa **vie**36 /euh ce qu'il a **FAIT**/ avec ce qu'il a **réussi**37  
 55. <LF : hum hum et est-ce que tu aimes le/ f le le cinéma fran **çais**2b>  
 56. Mh **JE** Ne connais /je ne **LE** connais pas très bien /et j'aimerais le connaî**TRE** mieux  
 57. Parce que mh/ j'ai vu je **N'AI** pas vu beaucoup de/ de **FILMS** français  
 58. <LF : hum hum> [724]

**Tableau des possibles prééminences syllabiques pour identification de l' accentonème dans le corpus »**

Locuteur	AD	AcL	AC	Autres	Total
LF	2	0	4	3	9
MM	36	1	40	27	104
Total	38	1	44	30	113

Moyenne groupes accentuels en interaction :  $724/113 = 6,40$

12. Esprrlrlpl : RL\*

\*RL quand pas indiqué

1. Bon je crois qu'il faut parler de la **CRIS**e parce que je crois que/ hier **MEMe**/
2. èh notre prési**DENT** / du gouverne**MENT** a lancé quelques m-mesures
3. pour maîtriser la **crise**<sup>1</sup>
4. <RP : hum hum>
5. Mais tout le **MONDe** est tellement **faché** **2**hein oh là là**3**
6. <RP : aujourd'hui><sup>1b</sup>
7. Ouais aujourd'hui tout le **monde** était **fâché**<sup>4</sup> surtout les personnes qui travaillent pour/ pour l'état<sup>5</sup>/
8. <RP :**Hum** hum>
9. Parce que ils la situat**ion** c'est terribl<e><sup>6</sup>
10. C'est beaucoup d'aide sociale qu'il va rejeter qu'il va éliminer<sup>7</sup> / totalement<sup>8</sup>
11. <RP : **hum** hum>
12. Et tout le **monde** èh pff/ se demande qu'est-c qui va **passer** non parce que/ c'est terrible<sup>9</sup>
13. Il y a beaucoup de personnes au chô**mage**<sup>10</sup>/ beaucoup **de**/
14. **De** personnes qui cherchent comment pa**YER** /la maison<sup>11</sup>/
15. et tout **ça**<sup>12</sup> / **ET** finalement/ on **semble** que la situation/
16. c'est plus **PROCh**e à la situation de la **grèce** **13**/ de la grec
17. <RP : c'est/ **TRES** triste/ Très très triste la situat**ion**<sup>3b</sup> c'est très triste/ **MAIS**/ mh parce **QUE**/ moi-**MEMe** / je l'ai vu de \***cer**\* / de **PRES** non/>
18. **TOI**/ tu l'as **vu**<sup>13</sup>/
19. <RP : **parce** que mh je ne suis cont**ENT** avec l'état actuel / **JE** ne suis content<sup>4b</sup>/
20. je ne sais **pas**<sup>5b</sup>/ parce que avant **C'EST**/ èh je èh je vivais libre<sup>6b</sup> /
21. \***O SEA**\* / très li**BRE** euh/ et c'est **BIEN** mais /
22. **JE** pense que la \*cri**SIS**\* il/il est venu<sup>7b</sup>/ \*sin\* nous advertir/<sup>8b</sup>>
23. Hum hum
24. <RP : èh qu'il vient>
25. Hum hum
26. <RP : **Et tous les personNES nous sommes# en contre DE**/
27. je pense de la politique **DE** / actu**ELLE**/ et/ \*y\* elle la la **pr**/
28. **a** \*prend\* apprend a **PRIS** elle a pris le gouverne**MENT** a pris/ une cons une conséqu**ENCE** que je pense **QUE**/
29. que ils **SONT**/ ils v ils s ils **vont #apporter**/
30. **beaucoup de&choses** à la famille espag**NOLE** et bon/ comme>
31. Hum hum
32. <RP : **ils** voient de de près la \*Grec**que**\*<sup>9b</sup>/ èh nous **sommes#** en train de
33. **Plus/z/ou moins non parce que [rire]**
34. <RP Nous **SOMmes** /nous s**OMmes** très [rire] très **PRES** de de des Grecs>
35. Je crois que nous/**Z**/avons hum hum/
36. je crois que nous/z/avons vé**CU**<sup>14</sup> èh dans/z/une situat**ion** **15**/
37. très très/z/à l'aise **TRES** bien pour tout le monde et nous/z/avons gaspillé /
38. de l'**argent**<sup>16</sup>/ nous/z/ avons vé**CU** peut être
39. <RP : parce que euh ja**MAIS** **personNE** ils ils nous/z/ a bien nous euh/ nous/z/ **aurons dit** /que que que il venait ça>
40. Hum hum
41. <RP : et pour /**s**/ **autres** euh les personnes comme **MOI** \*o sea\*
42. /èh nous/z/a nous **VIVONS** mh/ au prés**ENT**/ à prés**ENT** non >
43. Hum hum

44. <RP : nous vivons# à présent**10b** mais/ mais si / tu as quelques/
45. \*patrimo**nie**s\* ou/ quelque chose comme ça**11b** / tu peux surVIVRe non/
46. Hum hum
47. <RP : Mais c'est diffi**CILE** pour la personne que/
48. que pour le le père de fam**ILLE** que qu'il a de euh / des es des/Z/ enf**ANT**s et>
49. Hum hum
50. <RP : il ne n'a il ne mh euh XXX /de de les mai**SON** c'est ça le>
51. Hum hum sur **TOUT** je **CROIS** à cause de de l'âge
52. <RP : mon **FILS** il il est a de la diffi**culTE** au**SSI** /non pas de mo**MENT** parce que
53. Il est au chô**ma**<ge>
54. <RP non non/ pas de moment**11b**/ non non / pas de mo**MENT** mais>
55. Hum hum mais la situation de l'entreprise n'est pas bon
56. <RP mais la situation c'est c'est #un peu grave**12b** / euh à Mallor**CA** /aussi parc que la mh>
57. C'est plus difficile non peut-être pour le travail parc c'est plus petit.
58. <RP : c'est c'est très diffi**CILE** mh c'est ma ma belle-sœur c'est# hô**tEX** c'est # une hô**tesse13b** /
59. et il **VOIT** tous les **JOURS** dans la compa**GNIE** èh de Spanair /
60. **QUE** tous les personnes t tous les collè**gues14b**>
61. Hum hum
62. <RP ; \*despedidas\* comment XXX comment se dit >
63. Licencié**es.16**
64. <RP : \*messeci**ées\*15b/ èh c'et èh elle t-elle/**
65. elle voit tous tous les jours si si ce se**RA** elle demain>
66. La pro**chaine** [rire] 17
67. <RP ; eh c'est>
68. Oui parce que nous nous vivons avec beaucoup de peur **non** 18
69. <RP je pense que que il n'y a pas **mh** de regret il n'y a pas èh de reg de situation à (chevauchement)./
70. eh dans les/ six mois suivants je pense /je pense av**ANT** de les six des de six **mois** **16b**/ je pen**SE** que non>
71. Bon nou nous/s/ espérons que oui **non17b**
72. <RP hum hum >
73. entre tous [rire] [800 mots]

**Tableau des possibles prééminences syllabiques pour identification de l' accentonème dans le corpus**

Locuteur	AD	AcL	AC	Autres	Total
RL	18	1	13	11	43
RP	17	0	47	17	81
Total	35	1	60	38	124

Moyenne groupes accentuels en interaction :  $800 / 124 = 6,45$

\*MR quand pas indiqué

1. Moi je choisis euh/ le le **thème** de pour la conversa- /conversation le numéro **trois 1/** parce que euh je euh/
2. je me rappelle 2 bon je me rappelle je **VIENS** de visiter la Tuni**SIE** 3/
3. Avec mon mari et mes/z/ **enfants/ 4**
4. **ET** il y avait vingt-cinq ans que que j'é**t/** que j'y étais/z/**allée / 5**
5. et je voulais **voir6** quelles/z/ étaient les les **différences7** euh/ `prod**UITES** dans ce pays
6. On a fait un **TOU**r euh/ l'autre fois que je suis/z/**allée** 8 c'était# un st**AGE** sur une **plaGE** 9
7. Et mainte**NANT 10** ça a été euh **mh/** une vi**SITE** pour tout le **pays 11** un voyage programme **12 on/n/ a FAIT /on/n/ a voyage13**
8. De madrid à **Tunis** en **avion13** et a**PRES** on/n/ a pris un **bus 14** et on a parcou**RU** euh toute la la Tunisie
9. <TC : **MAIS** les deux **FOIS** que vous/z/ avez que vous/z/ y étiez allée/ èh/ étaient pour **vacances> 1b**
10. Oui la première **fois 15** c'était le voyage/ voyage de **NOCE** et maintenant c'était **èh**
11. <TC : Hum hum ah ouais>
12. On a deux/z/ en**FANTS** ouais et ils sont/t/ âgés de dix-**neuf** et de dix-sept /t/**ans/**
13. Alors j'ai voulu que je vou**LAIS** qu'ils connaissent la la Tunisie**16**
14. <TC : hum hum/ et vous/z/êtes allés euh au même en**DROIt** que/ la première **fois>2b**
15. Ouais bon on on/n/ est/t/ allé /on/n/ a visité /encore maintenant euh/ Tu**NIS/ 6**euh le Carthage/ **17**
16. **Et** mais il y avait d'autres/z/ endroits 18/ qu'on ne connaissait pas c'est pour nous c'était pour **nous** la première fois aussi
17. <TCet avec quelle langue vous vous débrouilliez là>**3b**
18. **OUI** ça c'est quelque chose qui m'a beaucoup touchée/ **19**
19. parce que je pen**SAIS** qu'en **Tunisie la Tunisie 20** c'était/t/ un **pays**
20. qui était **SOUS** le protec qui a été **SOUS** Le protectorat français **21**
21. <TC : Hum hum>
22. Et a**LORS** èh/ je pensais que dans tout la le **pays / 22**
23. on/n/ allait parler le français/ **MAIS** èh ce n'est pas vrai/
24. dans le **SUD** prespre per**SONNE** ne parlait pas le français **même** dans les/z/ hôtels/
25. et tout ça au **Nord** c'est plus fac**ILE** 23 c'est ça a été plus facile/
26. Eh / pres**QUE** tout le monde parlait français **MAIS** dans le Sud non c'était èh/ on sa-/
27. Il fallait **mieux** 24 parler l'anglais que le français
28. <TC : hum hum>
29. C'est dom**MAGE** ouais/ hum hum
30. <TC : oui un peu dommage>
31. Ouais/ **ÇA** m'a surpris/ ça ça m'a éton**NEE** ouais/
32. parce que je pensais qu'ils/z/ **allaient/ 25**
33. que tout le **monde** allait parler le le le français/
34. **c'est/t/** une perte pour eux **C'EST** hum/
35. Pour de mon **POINT** dans mon avis/ **C'EST** une **CHOSE** que qu'il ne faudrait pas# oublier**26**
36. /et m**EME** euh que la Tunisie a été un pays sous la le protectorat **27 il faut# en tirer/**
37. **DES** des choses posi**TIVES** comme peut-être la langue
38. <TC : **hum** hum / euh je vais **CHAN**ger mon mon choix/ **ET** Je vais raconter aussi un un **IIEU** visité...>
39. Oui [524]



**Tableau des possibles proéminences syllabiques pour identification de l' accentonème dans le corpus <sup>352</sup>**

Locuteur	AD	AcL	AC	Autres	Total
TC	4	0	6	0	10
MR	27	2	34	15	78
Total	12	2	52	15	88

Moyenne groupes accentuels en interaction : $524/88 = 5,9$
--

---

<sup>352</sup> L'objectif de la notation est de marquer les syllabes proéminentes qui coïncident avec l'accent de fin de groupe intonatif, les mots phonologiques (syllabes, lexème ou morphème informé et identifié comme faisant partie de la langue et qui permettent de reconstruire la structure macro-syntaxique du discours.)

Les accentonèmes dans les corpus (AC) marqueraient les intonations déviantes mais une bonne identification du mot phonologique français.

Les contextes de liaison marqués (CL) correspondent à l'acquisition du rythme accentuel dans le groupe intonatif. Les contextes de liaison accentués (AcL) marquent la déviance la rapport à l'intonation mais un accent de groupe en voie d'acquisition comme AC.

14. Espmjl : PM\*

\*PM quand pas indiqué

1. Eh mh **BON** euh mh /euh mh on peut **par**ler par exemple euh/
2. de la **FRANCE** parce que euh/ **j'a**ime bien la France/ euh je **conNAIS** èh /
3. très bien la France / pour un espagnol bien **SUR** hein [rire]/
4. **Eh je n'ai jamais#habité /èh en France ou/ travail<é> là mais1/**
5. **euh mh euh JE connais** la France euh en vacances et ça veut dire que c'est/t/ une façon de connaître un pays 2/
6. Et **tRES#** heureuse pour moi / euh **BON** si vous **voulez** connaître quelques aspects concrets euh d de mon **voyage3** /euh de mes **voyages4**
7. <JL :xxx/ uels sont les/z/ endroits **LES/** que que vous/z/ avez visi**TES 1b en France**>
8. Euh
9. <JL : **ce sont des/z/ endroits au au NORD ou**>
10. oui c'est
11. <JL : tu connais tout le monde a été à Pa**RIS** je crois>
12. oui èh tout le monde a été à Pa**RIS** èh [rire] je connais Paris mh très **BIEN** èh **MAIS** j'ai**ME èh** par **exemPLE** la région de mh Bretagne 5/
13. Aussi la corse 6 euh mh/ bien sûr euh **ILE** de **France** euh mh/
14. Parce que je **suis** profondément **intéressée** / èh dans l'**histoire7**
15. < JL : hum hum>
16. Et aussi euh dans l'**hisTOIRE** des cathédra**LES** /euh des euh d'un **tourisme** euh plus mh culturel (35)
17. <JL : et alors vous connaissez le /vous connaissez les châteaux**2b/** cat **èh** des **Cathares/** ou non>
18. Les Cathares mh **NON** [rire]/ malheureusement
19. <**ouais/ non vous devez ren entrer# à nouveau/ en France pour visiter les châteaux [rire]**>
20. Non non non /**JE** seulement **conNAIS** cette partie de la France/ je seulement **conNAIS** Carcass**ONNE/** bien sûr
21. <JL : ah Carcassonne ouais>
22. Carcassonne 8 /euh la citadelle et/ **MAIS** **nON** les pays cathares **non 9** /
23. je connais la côte **BLEUE euh/ J'Ai** visité la Corse euh mh/
24. la Breta**GNE** le Mont Saint-Michel 10 /en normandie 11 euh /
25. Tout ça **NON** euh Cha. le cathédrale gothique **DE** Chartres **de/ REIMS** tout ça non **MAIS** les pays **CATHAREs** je/ **NE** connais **PAS/** c'est
26. <JL : ah ouais c'est **TRES** c'est très beau>
27. **NON**
28. <JL : et c'est très près de la Catalo**gne NON** et on commen**CE** les les ro**UTES** et>
29. **OUI** oui oui/ **BON** èh bon [rire] euh
30. <JL : bon>
31. non non **NON** non je **SUIS**-je **SUIS** enk j'-j'aime **BIEN** èh/ conna**ITRE** les pays cathares/ je **LIS** souvent de de/ de tous ces **LIEUX** mais / **NON** je **N'AI** euh
32. <JL : mais le >
33. **JAMAIS/ eu l'**-l'opportunité de connaître
34. <JL : mais alors>
35. Le pays cathare euh mh / non euh/
36. <JL : **IL** est / il es **VRAI** que que le **le euh/les /z/ hôtels sont plus chers3b** /qu'ici en Es**PAGNe** ou non>
37. **Oui absolument / les/z/ hôtels sont tRES très très chers/ tu**
38. <mais mais à centre-**VILLE** ou>
39. Bon à centre **VILLE** et **bon11/** si vous si vous voye- /si vous voulez voyager **euh/**

40. En solitude ça veut dire euh je sais pas comment dire /euh en solitude euh
41. <JL :toute seule>
42. Non **PAS** / **TOUTE** seule **oui**<sup>12</sup>
43. <JL : **oui**>
44. Toute **seule** èh **C'EST** mh c'est meilleur **NON** c'est moins cher
45. **MAIS** au **centre-ville** de **toutes** les villes **principales** de **toutes** les grandes **VILLES** **13**  
c'est très très **CHER** le logement mh pff/ prohibi**TIF** c'est /
46. <JL : moi **j'**étais>
47. Est-ce qu'il **existe** euh/ ce ce **MOT** en français ou ou je [rire]
48. <JL : oui mais mais je mais je crois qu'il y a i- il y a des chaînes qui sont en ban**LIEUE**  
qui ne / qui sont bon marché **non** 3b >
49. **JE** sais pas
50. <JL :èh Campa**NIL**e je crois non>
51. **Ah** oui / campanile j'ai entendu de de/ parler de campanile **14** et de euh d'autres de  
**ah mh** exprès Holiday **express** **15**c'est c'est
52. <JL : Holiday **express** 16 oui>
53. **BON** ça change non en **province** èh mh/ en provin**CE** èh ça change **NO**n euh/ vous  
**pouvez trouver un/n/ hôtel plus/s/ ? ou moins /**
54. **èh** **CHER** ou plus plus/s/ ? ou moins /asc- euh
55. <JL : mais je crois que **QUE** les prix sont sont plus hauts en en haute session en haute  
en haute saison je crois non>
56. oui [mots].

**Tableau des possibles proéminences syllabiques pour identification de l' accentonème dans le corpus.**

Locuteur		AcL	AC	Autres	Total
PM	16	0	54	12	86
JL	3	0	15	12	27
Total	19	0	69	24	113

Moyenne groupes accentuels en interaction : 734/ 113 = 6,49

### ANNEXE III

TEXTE-GRIDS CONVERSATION LIBRE À CONSULTER SUR CD

### ANNEXE IV

AUDIO CONVERSATION LIBRE À CONSULTER SUR CD

### ANNEXE V

AUDIO LECTURE DE TEXTE À CONSULTER SUR CD

### ANNEXE VI

TEXT-GRID LECTURE DE TEXTE À CONSULTER SUR CD

### ANNEXE VII

AUDIO CONVERSATION GUIDÉE À CONSULTER SUR CD

### ANNEXE VIII

TEXT-GRID CONVERSATION GUIDÉE (EXEMPLE) À CONSULTER SUR CD



ANNEXE IX

PROTOCOLE PFC ET 1<sup>er</sup> DOCUMENT CADRE IPFC APPLIQUÉS DANS  
L'ÉLABORATION DES CORPUS



## 1 PROTOCOLE PFC / LIAISONS RÉPERTORIÉES PAR TYPE

*Tous les contextes sont identifiés avec leur classification selon Delattre (1951) dans la grille ci-dessous :*

### ■ LIAISONS

1. <i>est_en</i>	■ FAC
2. <i>grand_émoi</i>	OBL
3. <i>en_effet</i>	OBL
4. <i>chemises_en soie</i>	FAC
5. <i>jeux_olympiques</i>	OBL
■ 6. <i>Berlin_en</i>	INT
7. <i>son_usine</i> ■	OBL
■ 8. <i>pâtes_italiennes</i> ■	FAC
■ 9. <i>grand_honneur</i> ■	OBL
10. <i>circuits_habituels</i>	FAC
11. <i>toujours_autour</i>	FAC
12. <i>est_en revanche</i>	■ FAC
13. <i>très_inquiet</i>	OBL
14. <i>les_élections</i>	OBL
15. <i>comment_en plus</i>	INT
16. <i>ont_eu</i>	FAC
17. <i>visites_officielles</i>	FAC
18. <i>les_opposants</i>	OBL
19. <i>un_autre côté</i>	OBL
20. <i>tout_est</i>	OBL



21. <i>on_en</i>	OBL
22. <i>en_a vu</i>	OBL
23. <i>provoquer_une</i>	FAC
24. <i>le coin_on</i>	INT
25. <i>on_est</i> ■	OBL
26. <i>nous_avons</i>	OBL
27. <i>quelques_articles</i>	OBL
28. <i>des_activistes</i>	OBL
29. <i>préparent_une j.</i>	FAC
30. <i>fanatiques_auraient</i>	FAC
31. <i>plus_à quels</i>	FAC
32. <i>dans_une</i>	OBL
33. <i>s'est_en</i>	FAC
34. <i>vraiment_une étape</i>	INT
35. <i>trouver_au</i>	FAC

**2 PROTOCOLE PFC / RÉSUMÉ DU TEXTE PFC ET  
TRADUCTION ET RÉSUMÉ PRÉSENTÉS AUX INFORMATEURS  
(Adaptation de ML Fernández)**

**RÉSUMÉ EN L1 du texte PFC**

**¿ Realizará el Primer Ministro su visita a Beaulieu ?**

La sorprendente visita a Beaulieu del Primer Ministro es todo un acontecimiento para este pequeño municipio hasta ahora fuera de los circuitos habituales de las campañas electorales.

Su alcalde no deja de mostrarse inquieto ante las posibles manifestaciones que pueden producirse en contra a causa del despliegue policial previsto para asegurar un buen desenlace de los actos previstos. En efecto, la popularidad del político no cesa de bajar y la oposición amenaza con responder a la visita uniendo las voces de los descontentos, algunos de los cuales, según la prensa, han iniciado ya una huelga de hambre en la Iglesia de San Martinville. El sufrido alcalde no sabe a qué santo encomendarse y ha decidido escribir una carta al Primer Ministro para que reconsidere su decisión. Mejor mantener la calma en Beaulieu –declara el alcalde– que convertirlo en el centro mediático de una batalla política de la cual serían testigos millones de electores.

**3 PROTOCOLE IPFC / DOCUMENTS TRADUITS :**  
**ACCEPTATION DE PARTICIPATION**  
**(Traduction de ML Fernández 2009)**

<b>Aceptación de participación</b>
------------------------------------

**APELLIDOS :**

**Nombre(s) :**

Los profesores-investigadores del IPFC les invitan a participar en una encuesta que se inscribe en un proyecto universitario “Fonología del Francés Contemporáneo: usos, variedades y estructura” (FFC/PFC). Este proyecto se basa en las grabaciones efectuadas en varios países del mundo.

Las grabaciones tienen como objetivo la investigación científica y se centran especialmente en aspectos pedagógicos. Los resultados pueden ser publicados tanto en revistas científicas como en libros de comercio usual (por ejemplo, manuales pedagógicos) o en Internet. También podrán ser incorporados a sistemas de producción y percepción del habla.

Si acepta contribuir a formar parte del muestrario para estudio, en las condiciones que se especifican anteriormente, le rogamos firme el presente documento.

**FECHA y FIRMA** del interesado (o representante legal en caso de menores),

## 4 PROTOCOLE IPFC / DOCUMENTS TRADUITS

### QUESTIONS POUR LA CONVERSATION GUIDÉE, LIBRE, SUJETS CONVERSATION

Tâches	Niveaux A1-B1	Niveaux B2-C1
<b>Conversation guidée</b>	<p><b>Liste fermée:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quel âge avez-vous et quelle est votre nationalité ? 1.1 ¿Qué edad tiene y cuál es su nacionalidad?</li> <li>2. Quelles langues parlez-vous ? 2.1 ¿Qué otras lenguas habla usted?</li> <li>3. Quand avez-vous commencé à étudier le français ? 3.1 ¿Cuándo empezó usted a estudiar francés?</li> <li>4. Où avez-vous commencé à étudier le français ? 4.1 ¿Dónde empezó usted a estudiar francés?</li> <li>5. Pourquoi avez-vous commencé à étudier le français ? 5.1 ¿Por qué empezó usted a estudiar francés?</li> </ol> <p><b>Liste ouverte:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Décrivez le chemin pour aller de chez vous à la gare la plus proche. 6.1 Describa el camino para ir de su casa a la estación más próxima.</li> <li>7. Avez-vous déjà voyagé dans un pays étranger ? 7.1 ¿Ha estado ya en algún país extranjero ?</li> <li>8. Si oui, racontez votre/vos voyage(s).</li> </ol>	<p><b>Liste fermée :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quel âge avez-vous et quelle est votre nationalité ? 1.1 ¿Qué edad tiene y cuál es su nacionalidad?</li> <li>2. Quelles langues parlez-vous ? 2.1 ¿Qué otras lenguas habla usted?</li> <li>3. Quand avez-vous commencé à étudier le français ? 3.1 ¿Cuándo empezó usted a estudiar francés?</li> <li>4. Où avez-vous commencé à étudier le français ? 4.1 ¿Dónde empezó usted a estudiar francés?</li> <li>5. Pourquoi avez-vous commencé à étudier le français ? 5.1 ¿Por qué empezó usted a estudiar francés ?</li> </ol> <p><b>Liste ouverte:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Pouvez-vous raconter votre première leçon de français ? 6.1 ¿Puede usted relatar cómo fue su primera clase de francés?</li> <li>7. (Si immersion) Pourquoi avoir choisi [lieu d'accueil] pour étudier le français ? 7.1 (En caso de inmersión lingüística) ¿Por qué ha escogido [país implicado] para estudiar francés?</li> </ol>

	<p>8.1 Si es así, ¿relate su/sus viaje(s).</p> <p>9. Si non, dans quels pays aimeriez-vous voyager et pourquoi ?</p> <p>9.1 ¿Si no, a qué países desearía viajar y por qué ?</p> <p>10. Quels sont vos projets pour le futur (professionnels, personnels, etc.) ?</p> <p>10.1 ¿Cuáles son sus proyectos para el futuro (profesionales, personales, etc.) ?</p> <p>11. Qu'est-ce qui est difficile en français ? Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à faire ?</p> <p>11.1 ¿Qué le resulta difícil de la lengua francesa ? Qué es lo que no consigue asimilar ?</p> <p>12. Quel est le meilleur moyen d'apprendre le français ?</p> <p>12.1 ¿Cuál es, según su opinión, la mejor manera de aprender francés?</p> <p>13. Avez-vous déjà remarqué des différences en français selon la région où on le parle ?</p> <p>13.1 ¿Ha sido ya consciente de las diferencias del francés que se habla en las distintas regiones ?</p> <p>14. Où parle-t-on selon vous le meilleur français ?</p> <p>14.1 ¿Dónde se habla en su opinión el mejor francés ?</p> <p>15. Quel est le français que vous souhaiteriez parler ?</p> <p>15.1 ¿Qué tipo de francés le gustaría hablar?</p>	<p>8. Avez-vous l'impression que le français de [lieu d'accueil] est identique à celui que vous avez appris dans votre pays ? Si non, quelles sont les différences que vous avez remarquées ?</p> <p>8.1 ¿Tiene usted la impresión de que el francés [país implicado] es idéntico al que ha aprendido en su país? Si no, cuáles son las diferencias que puede señalar?</p> <p>9. Avez-vous déjà rencontré des difficultés à comprendre certaines personnes qui parlent français et qui sont francophones ? Si oui, où ?</p> <p>9.1 ¿Ha tenido alguna vez dificultades para comprender a ciertas personas que hablan francés y que son francófonas? Si es así dónde?</p> <p>10. Si vous deviez convaincre un non francophone de venir étudier à [lieu d'accueil], que lui diriez-vous ?</p> <p>10.1 ¿Si tuviera que convaincre a un no francófono de venir a estudiar [país implicado], que le diría?</p> <p>11. Y a-t-il des différences culturelles entre votre pays et [lieu d'accueil] ? Si oui, quelles sont-elles ?</p> <p>11.1 ¿Existen diferencias culturales entre su país y [país implicado]? Si es así, ¿Cuáles son?</p> <p>12. Quelle est selon vous la meilleure manière d'apprendre le français ?</p> <p>12.1 ¿Cuál es en su opinión la mejor forma de aprender francés?</p>
<b>Conversation</b>	- Discussion entre deux apprenants sur un thème	- Discussion entre deux apprenants sur un thème

<p><b>libre</b></p>	<p>choisi par chacun d'entre eux avec l'enquêteur parmi la liste fermée suivante :</p> <p><b>Liste fermée :</b></p> <p>1. Un film vu 1.1 Una película que haya visto</p> <p>2. Un livre vu 2.1 Un libro que haya leído</p> <p>3. Un endroit visité (pays, ville, musée, etc.) 3.1 Un lugar que haya visitado (país, ciudad, museo, etc)</p> <p>4. Un aspect de votre pays (plat, coutume, manière de vivre, fête) 4.1 Un aspecto de su país (plato, costumbre, manera de vivir, fiesta)</p> <p>5. Une différence culturelle entre votre pays entre un autre pays 5.1 Una diferencia cultural entre su país y otro.</p> <p>6. Un souvenir marquant (enfance, famille, école, voyage, anecdote, première leçon de français) 6.1 Un recuerdo destacable (infancia, familia, colegio, viaje, anécdota, primera clase de francés)</p> <p>7. Un thème d'actualité 7.1 Un tema de actualidad</p> <p>8. Un fait divers 8.1 Un suceso de prensa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le choix du thème doit être communiqué à l'enquêteur avant la préparation (si thèmes identiques – p. ex. la même coutume – l'un d'eux doit changer).</li> <li>- La liste de thèmes peut être traduite en L1 si nécessaire.</li> <li>- Consigne aux apprenants : utilisation de la L1 uniquement en cas de blocage conversationnel.</li> <li>- L'objectif est d'avoir une</li> </ul>	<p>choisi par chacun d'entre eux avec l'enquêteur parmi la liste fermée suivante :</p> <p><b>Liste fermée :</b></p> <p>1. Un film vu 1.1 Una película que haya visto</p> <p>2. Un livre vu 2.1 Un libro que haya leído</p> <p>3. Un endroit visité (pays, ville, musée, etc.) 3.1 Un lugar que haya visitado (país, ciudad, museo, etc)</p> <p>4. Un aspect de votre pays (plat, coutume, manière de vivre, fête) 4.1 Un aspecto de su país (plato, costumbre, manera de vivir, fiesta)</p> <p>5. Une différence culturelle entre votre pays entre un autre pays 5.1 Una diferencia cultural entre su país y otro.</p> <p>6. Un souvenir marquant (enfance, famille, école, voyage, anecdote, première leçon de français) 6.1 Un recuerdo destacable (infancia, familia, colegio, viaje, anécdota, primera clase de francés)</p> <p>7. Un thème d'actualité 7.1 Un tema de actualidad</p> <p>8. Un fait divers 8.1 Un suceso de prensa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le choix du thème doit être communiqué à l'enquêteur avant la préparation (si thèmes identiques – p. ex. la même coutume – l'un d'eux doit changer).</li> <li>- La liste de thèmes peut être traduite en L1 si nécessaire.</li> <li>- Consigne aux apprenants : utilisation de la L1 uniquement en cas de blocage conversationnel.</li> <li>- L'objectif est d'avoir une</li> </ul>
---------------------	---	---

	<p>conversation animée avec des interactions entre les deux apprenants.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas d'utilisation de notes pendant la présentation du thème.</li> </ul> <p><i>Temps total: 25 min.</i> (2 min pour choisir le thème avec l'enquêteur 10 min de préparation, 3 min de présentation, 3 min de questions puis inversion des rôles).</p>	<p>conversation animée avec des interactions entre les deux apprenants.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas d'utilisation de notes pendant la présentation du thème.</li> </ul> <p><i>Temps total: 25 min.</i> (2 min pour choisir le thème avec l'enquêteur 5 min de préparation, 3 min de présentation, 3 min de questions puis inversion des rôles).</p>
--	---	--

## 5 PROTOCOLE IPFC / DOCUMENTS TRADUITS FICHE SIGNALÉTIQUE

(Traduction de ML Fernández)

### FICHA TÉCNICA

**APELLIDOS, Nombre(s) :**

**Nacionalidad :**

**Lengua(s) materna(s) :**

**Otras lenguas usualmente utilizadas en casa :**

**Otras lenguas usualmente utilizadas fuera de casa :**

**Fecha de nacimiento :**

**Lugar de nacimiento :**

**Edad en el momento de la encuesta :**

<b>Nivel CECR (producción oral)</b>	
<b>Certificado de competencia en francés</b>	
<b>Estatuto del francés</b>	
<b>Años de estudios de francés</b>	
<b>Año de estudios universitarios (universitarios)</b>	
<b>Especialidad (universitarios)</b>	
<b>Periodo de formación (universitarios)</b>	

**Domicilios sucesivos hasta el día de hoy (en años)**

<b>País y provincia</b>	<b>Ciudad</b>	<b>Años</b>	<b>Orden</b>
			<b>1º</b>
			<b>2º</b>
			<b>3º</b>
			<b>....</b>
			<b>Día de hoy</b>



**Situación familiar :** Hijo/a de familia (con/sin hermanos, situación de los padres...), Casado, Soltero, Viudo...

**Edad del primer curso de aprendizaje (reglado o no) del francés :**

**Aprendizaje reglado de lenguas extranjeras :**

Estudios de lengua extranjera (LE) 1	
Estudios de lengua extranjera (LE) 2	
Estudios de lengua extranjera (LE) 3	

Curso Escolar	Institución	Años de estudio de LE1	Años de estudio de LE2	Años de estudio de LE3

**Institución (escolar/universitaria/módulos formativos) al que asiste actualmente :**

**Estudios (Títulos, sección, etc.) :**

**Tipo de estudios actuales de francés :**

- Periodo anual (meses, cuatrimestres, semanas) :
- Período semanal (horas de francés por semana) :

**Considera que sus estudios están más bien :**

- ¿Centrados en el *oral* o en el *escrito* ?
- Centrados de forma equilibrada tanto en el oral como en el escrito (sí/no) :

**Estancias en países francófonos :**

País	Fechas (inicio-fín) - Duración	Ocupación en el país

**Su aprendizaje del francés fue :**

- Reglado (escuela, universidad, etc.) o no reglado (familia, amigos, medios de comunicación, entorno)
- ¿Una combinación equilibrada de ambos? (sí/no) :

**Estuvo o está confrontado con situaciones :**

- Más bien de *francés* escrito que de francés *oral*
- ¿Con los dos tipos de situaciones de forma equilibrada ? (sí/no)

-----  
**Padre del informador**, año de nacimiento :

Lugar de nacimiento :

Profesión :

Estudios :

Lengua materna :

Otras lenguas habladas (extranjeras, regionales, dialectos, etc.) :

**Madre del informador**, año de nacimiento :

Lugar de nacimiento :

Profesión :

Estudios :

Lengua materna :

Otras lenguas habladas (extranjeras, regionales, dialectos, etc.) :

-----  
**Actividades** culturales, deportivas, aficiones, viajes :

**Otras informaciones** :

## 6 PROTOCOLE IPFC / 1<sup>ER</sup> DOCUMENT CADRE<sup>353</sup> : CONSIGNES POUR LA TRANSCRIPTION DES CORPUS D'APPRENANTS DE FLE

.../...

### I.3.2.3. Transcription pour les deux conversations

#### I.3.2.3.1. Généralités

- Pour chaque conversation, créer un grid dans Praat (le nommer selon les conventions indiquées précédemment) dans lequel une première tire, intitulée « ortho » sera insérée. Celle-ci contiendra la transcription orthographique standard, sans ponctuation, de la totalité de la conversation.
- Insérer une deuxième tire de commentaire (intitulée: commentaires) au-dessus de la tire orthographique où le transcripteur peut noter des indications pour le deuxième transcripteur (p. ex. phénomènes intéressants, interprétation(s) d'une forme déviante obscure, cas à rediscuter, etc.).

#### I.3.2.3.2. Conventions pour la tire orthographique

- ☐ Placer une frontière lorsqu'il y a une pause longue (idem méthodologie PFC). Attention à ne pas faire des segments trop longs !
- ☐ S'il y a un silence ou une partie non transcrite, placer des frontières autour et mettre un tiret dans la tire orthographique.
- ☐ Ne pas utiliser de police phonétique dans la tire orthographique. Si besoin, mettre du SAMPA (voir conventions ci- dessous) dans la tire de commentaires.
- ☐ Quand on change de locuteur, remettre les initiales chaque fois suivies de deux points et d'un espace.
- ☐ Si, dans un même segment, il y a chevauchement ou intervention des deux locuteurs, utiliser les chevrons simples avec initiales des locuteurs. Exemple : « XG : xxxxxx <E : xxx> XG : xxxxxx ».
- ☐ Enquêteur transcrit E (ou E1, E2), enquêté par ses initiales.
- ☐ Chiffres transcrits sous forme orthographique.
- ☐ Sigles transcrits avec un point entre les lettres si épellation (U.E.F.A) et sans ponctuation et sans espace si acronyme (ONU ou OK).
- ☐ Syllabes incompréhensibles notées XXX (en majuscules) où chaque X correspond si possible à une syllabe.
- ☐ Les crochets sont utilisés pour noter [bruit], [rires] ou [autres commentaires]. À utiliser avec parcimonie.
- ☐ Un mot coupé (troncation) est indiqué par un tiret suivi d'un espace (ex. syll- syllabe).
- ☐ Le « ne » de négation qui se confond avec la liaison est noté entre parenthèses. Ex. on (n') a pas....

---

<sup>353</sup> Cet extrait fait partie d'un premier document cadre élaboré par IPFC, sous projet de PFC. Nous reproduisons la partie qui concerne la transcription de notre corpus par un transcripteur (consignes adoptées) expert travaillant dans le projet. Ces consignes impliquent une interprétation du discours par un francophone qui nous permet d'affirmer que les segmentations réalisées par l'apprenant sont efficaces pour la communication et qu'elles servent de critère de comparabilité entre le modèle de langue et l'intra-langue des apprenants.

- De même, si on a homophonie entre singulier et pluriel et que le contexte ne permet pas de décider, on note le pluriel entre parenthèses. Attention, il ne s'agit pas ici de formes déviantes pour les apprenants mais de cas où il s'agit d'une « vraie » homophonie (soit pour des locuteurs natifs également). *Ex.* il(s) parle(nt)
- Ne pas noter ou signaler dans la tire orthographique les élisions ou faits de prononciation récurrents comme « tu as » prononcé « t'as », « parce que » « pask » et « il y a » « ya ». Transcrire systématiquement la forme standard.
- Discours rapporté : utiliser des guillemets simples, p. ex : il a dit 'qui'. (sans ponctuation) (les guillemets doubles provoquent des problèmes d'encodage sous Praat)
- L'acquiescement standard est noté « hum hum »
- Onomatopées : transcription admise par le dictionnaire et si elle n'existe pas, noter entre parenthèses (onomatopée chchchchch), voir inventaire à la fin du document.
- Pour les hésitations, s'il s'agit de l'hésitation habituelle en français, utiliser « euh ». S'il s'agit d'une hésitation non habituelle en français, utiliser une transcription avec la correspondance graphème-phonème en français la plus plausible (pour les hispanophones, « èh » et « mh » semble les plus fréquentes ; mais « èh » peut souvent être confondu avec « et ». Si ce n'est pas possible de décider en fonction du contexte, noter une multi-transcription avec les différentes formes entre parenthèses et séparées par une barre oblique, p. ex. (èh/et). Voir inventaire à la fin du document (+ le compléter au fur et à mesure).

### **I.3.2.3.3. Traitement des formes particulières**

#### ***I.3.2.3.3.1. Formes morphologiques déviantes***

Lorsque l'apprenant produit une forme morphologique déviante, la transcrire orthographiquement à l'aide de la conversion graphème-phonème en français la plus plausible et la plus simple.

- Si elle ne correspond pas à une forme existante en français, l'encadrer avec des astérisques (cf. ex.1).
- Si, en revanche, elle correspond à une forme existante en français, ne pas utiliser d'astérisque (cf. ex. 2, « forts »). *Ex1.* il a \*prendu\*...« rendu » : forme déviante qui n'existe pas en français mais régularisation morphologique sur mordre/mordu) *Ex.2.* J'ai fait des forts des efforts de parler le français mais c'était très difficile (« forts » : forme existant en français)

#### ***I.3.2.3.3.2. Formes morphologiques avec transcription potentiellement multiple***

S'il y a plusieurs formes morphologiques possibles (une potentiellement « correcte » et bien prononcée, l'autre possible aussi mais avec une prononciation déviante), utiliser une transcription multiple dans laquelle les différentes possibilités sont mises entre parenthèses et séparées par une barre oblique. La transcription la plus plausible du point de vue du contexte phrastique est indiquée en premier si possible (cf. ex.2) (primauté du contexte). Si le contexte proche permet de désambiguïser, choisir une seule interprétation (cf. ex.3). **NB :** l'une des formes peut également relever du cas 1 (forme morphologique déviante, cf. exemple 2 ci-dessous) *Ex1.* Il y avait le français et l'anglais c'était (le/les) choix on pouvait choisir... (si la prononciation est identifiable, l'indiquer dans la tire de commentaires, p. ex. le/les = [le]) *Ex2.* Les gens ils habitent ..... (ils ne \*connaient\* pas/il ne connaît pas/)... (prononcé [kOnE], voir ci-après) *Ex3.* Le [pR@mJER] ministre □ transcription : le premier ministre(car genre correct du déterminant (masculin) donc *a priori* erreur de prononciation (ER final)). Dans le 2ème exemple, le premier verbe (ils habitent) est un pluriel car produit avec liaison entre le pronom et le verbe. Le 2ème verbe est produit [kOnE] □ impossible de décider :

Soit il s'agit d'une mauvaise conjugaison du verbe (p. ex. sur le modèle de « habiter »), dans ce

cas = « ils ne \*connaient\* pas »,

Soit l'apprenant revient au singulier car en espagnol le mot « gens » est utilisé au singulier, dans ce cas = « il ne connaît pas » □ transcription multiple car on ne peut pas décider : ils ne \*connaient\* pas/il ne connaît pas. L'utilisation de la terminaison – ent dans la forme agrammaticale « connaient » indique une forme verbale du pluriel mais mal construite. La raison du choix d'une transcription peut être explicitée dans la tire de commentaires. **NB :** multi-transcription avec hésitation entre présence/absence d'une séquence sonore, indiquer l'absence par un zéro. *Ex.* (et/0) est-ce que...

**1.3.2.3.3.3. Formes phonético-phonologiques déviantes** S'il s'agit d'une erreur relevant du niveau phonético-phonologique et qu'il n'y a pas d'ambiguïté morphologique, transcrire la forme orthographique standard, la déviation sera éventuellement indiquée ultérieurement au niveau phonétique. On peut toutefois signaler cette forme dans la tire de commentaires en utilisant si nécessaire une transcription en SAMPA. *Ex1.* il a [tSa~te] □ transcrire: il a chanté (et indiquer « chanté = [tSa~te] » dans la tire de commentaires) *Ex2.* si l'apprenant produit « il [paR] » pour « il parle » et que le contexte permet de déterminer qu'il s'agit du verbe parler, transcrire orthographiquement « il parle » et indiquer dans la tire de commentaires : parle = [paR]. S'il s'agit d'un phénomène récurrent (ici, suppression de la consonne finale d'un groupe consonantique, on peut l'indiquer également dans la tire de commentaires). *Ex3.* Si l'apprenant produit « il [paR] » et que le contexte ne permet pas de décider entre les verbes « parler » et « partir », noter une multi-transcription entre parenthèses, avec les formes séparées par une barre oblique : il (part/parle). Dans cas, la priorité est donnée à la fidélité phonologique (« part » avant « parle»).

#### **1.3.2.3.3.4. Formes déviantes morphologiquement et/ou phonético-phonologiquement**

Certaines formes peuvent se situer entre les niveaux morphologique et phonético-phonologique. Par exemple : il a [pRis].

Si le contexte n'autorise qu'une forme masculine, transcrire « pris » et indiquer la prononciation dans la tire de commentaires.

Si le contexte ne permet pas de décider entre une forme masculine et féminine (p. ex. si « table » a été produit avec un déterminant masculin juste avant l'exemple et que l'apprenant produit ensuite « ces tables il les a [pRis] ), utiliser la multi- transcription : transcrire « pris » (= forme masculin singulier et indiquer dans la tire de commentaire « pris = [pRis] ») ; transcrire « prise » (= forme féminine singulier et indiquer dans la tire de commentaire « prise = [pRis] ») et transcrire éventuellement aussi orthographiquement « prise » avec astérisques car il s'agit d'une forme agrammaticale (= forme morphologiquement déviante), □ (pris/prise/\*prise\*).

#### **1.3.2.3.3.5. Les alternances codiques (sans adaptation phonologique)**

Elles sont encadrées par des astérisques et transcrites avec une conversion graphème-phonème standard en L1 ou en L2. La traduction est indiquée entre parenthèses, précédée du signe =. *Ex.* J'ai fait le \*bachillerato\* (= le baccalauréat)...**NB :** S'il s'agit de noms propres en L1 (p. ex. noms de rue), encadrer avec les astérisques mais ne pas donner de traduction. **NB :** S'il s'agit d'une interférence lexicale qui aboutit à une forme morphologiquement/syntaxiquement/sémantiquement déviante mais qui existe en français, l'indiquer dans la tire de commentaires. *Ex.* ... le nombre de nonne bouddhiste c'est Tchi Min ça veut dire lumière de la concorde Dans cet exemple, « nombre » a été prononcé correctement en français mais il s'agit manifestement d'une interférence lexicale, « nombre » en espagnol signifiant « nom » □ dans la tire de commentaires, indiquer « nombre » prononcé [no~bR] = nom (interférence lexicale).

#### **1.3.2.3.3.6. Les lapsus et erreurs de performance**

Ils sont transcrits en utilisant une convention graphème-phonème adéquate en français :

encadrés par des astérisques s'il s'agit de formes agrammaticales ;

sans indication particulière s'il s'agit d'une forme existante en français. S'il n'y a pas de reformulation, l'interprétation éventuelle peut être indiquée dans la tire de commentaires (cf. ex.2). Si troncation (cf. ex. 3), noter les syllabes avec conversion graphème-phonème du français sans astérisque. *Ex1.* C'est \*dissifile\*(dans la tire de commentaires, indiquer éventuellement l'interprétation, ici p. ex. = difficile) *Ex2.* Je fais des forts pour parler la langue(cas de reformulation : indiquer dans la tire de commentaires l'interprétation/les interprétations possible(s), ici p. ex. = des efforts) *Ex3.* C'est dissif- difficile (cas de troncation).

#### **I.3.2.3.4. Inventaire des onomatopées, abréviations et hésitations (à compléter au fur et à mesure).**

<b>Ah</b>	<b>Etc</b>
<b>Aïe</b> ■	<b>Euh</b>
<b>Bah</b>	<b>Gnangnagna</b>
<b>beh</b>	<b>Hum hum (acquiescement)</b>
<b>ben</b>	<b>Hum</b>
<b>beuh</b>	<b>Mouais</b>
<b>Beurk</b>	<b>Ok</b>
<b>Chut</b>	<b>Ouais</b>
<b>èh (hésitation non native)</b>	<b>Ouf</b>
<b>eh bien</b>	<b>Pff</b>
<b>Ouf</b>	<b>Ts</b>
<b>.../...</b>	<b>.../...</b>